



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Português como segunda língua para surdos: a escrita construída
em situações de interação mediadas pela Libras

Djair Lázaro de Almeida

SÃO CARLOS
2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Português como segunda língua para surdos: a escrita construída
em situações de interação mediadas pela Libras

Djair Lázaro de Almeida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Especial.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia
Feitosa de Lacerda.

SÃO CARLOS

2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A447p Almeida, Djair Lázaro de
Português como segunda língua para surdos : a
escrita construída em situações de interação mediadas
pela Libras / Djair Lázaro de Almeida. -- São Carlos
: UFSCar, 2016.
241 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2016.

1. Língua Portuguesa para surdos. 2. Abordagem
bilíngue. 3. Interação. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Djair Lázaro de Almeida, realizada em 31/10/2016:

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
UFSCar

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos
UFSCar

Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins
UFSCar

Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi
USP

Profa. Dra. Ivani Rodrigues Silva
UNICAMP

Letramento

Minha avó aprendeu a escrever na pedra
pelas letras de meu bisavô
alfabetizando-se nas coisas da natureza.
E assim, Maria Aranha aprendeu que
Arear panelas é limpar com areia
e descobriu que palavras cabiam na palavra.
Até que se casou com Titico Pinheiro
que escrevia versos que cabiam em folhas de papel de pão.
E descobriu que o mundo cabia nas palavras.
Então, Nhá Marica contava histórias.

Djair Lázaro de Almeida

Que os participantes surdos que se aventuraram a escrever comigo tenham descoberto
que o mundo, além de caber nos sinais, também cabe nas palavras escritas.

Dedicatória

Pedagogia

Numa manhã,
Minha mãe me ensinou a calçar as meias
E meu pai, a amarrar os sapatos.
Numa tarde, eles me ensinaram
A desamarrar os sapatos
E a descalçar as meias
E me puseram a caminhar sozinho e descalço
À sombra de caramboleiras de quintais
E pelos pedregulhos além do portão.

A eles, Jandyra e Oswaldo, dedico esta tese

Também dedico aos meus irmãos, Betinho e Filinha, que me deram o Enio, a Camila e a Ana Carolina, que por sua vez me deu a Maria Eduarda, o João Ricardo, a Luiza Helena... e para aqueles que estão chegando...

Agradecimentos

À Professora Doutora Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, que me deu este mote.

À Professora Doutora Lara Ferreira dos Santos, grande cúmplice nas tarefas das oficinas.

Às Professoras Doutoradas Vanessa Martins, Ana Claudia Balieiro Lodi e Ivani Rodrigues Silva, pela imprescindível contribuição a este trabalho.

Aos Participantes surdos, por se aventurarem a escrever comigo.

Aos Educadores que participaram das oficinas, por compartilharem do nosso projeto.

À Glaucia Ferreira Dias dos Santos, que não só acompanhou as oficinas registrando e editando os vídeos com dedicação, como também se embrenhou na atividade de pesquisa.

À Sarah Diniz, pelo meticoloso trabalho de tradução.

Aos Professores Gilmar Cação Ribeiro, Luiz Eduardo Divino da Fonseca e Lilian Silva de Carvalho, pela generosidade durante este processo.

Aos colegas de trabalho, nas pessoas da Professora Débora Gonzalez Costa Blanco, Dirigente Regional de Ensino e da Professora Roberta Casimiro Machado, Diretora do Núcleo Pedagógico.

Resumo

A presente pesquisa tem o objetivo de descrever e analisar o processo de escrita em Língua Portuguesa, como segunda língua, empreendido por participantes surdos, em contextos interacionais e dialógicos de oficinas, a partir de um trabalho de reescrita coletiva de uma história de aventura, refletindo sobre as interações interdiscursivas entre língua de sinais e o português escrito. A reescrita foi colocada neste trabalho como objeto de reflexão sobre as práticas e as formações discursivas que incidiram sobre a aprendizagem dos participantes surdos. As discussões em torno desta temática foram orientadas por pressupostos bakhtinianos a partir da concepção enunciativo-discursiva de linguagem. Tal concepção permite entender os sujeitos em suas constituições discursivas por meio das relações sociais das quais participam, incorporando as diferentes vozes sociais. Para tanto as oficinas foram videogravadas como o intuito de focalizar aspectos dialógicos da interação entre sujeitos. Os episódios que constituem o *corpus* de análise foram selecionados entre as oficinas desenvolvidas no transcorrer dos anos de 2013 e de 2014, considerando o contexto comunicativo. Os trechos dos episódios cujas enunciações se apresentaram significantes em relação às estratégias de produção, revisão e reflexão da língua coletivamente foram transcritos da Libras para a Língua Portuguesa escrita. Os dados obtidos foram tratados a partir de três eixos de análise: interação entre pares surdos e entre estes e educadores ouvintes; aspectos linguísticos e indícios de autoria. Os eixos analisados permitiram o estabelecimento de valores qualitativos do trabalho de linguagem demandado pelos sujeitos surdos nas atividades de escrita das oficinas. Em relação à educação de surdos, o presente estudo aponta para a necessidade de a Língua Portuguesa ser efetivamente tratada como segunda língua, e que o processo de ensino e de aprendizagem desta seja mediado pela língua de sinais. Desta forma, os espaços que se propõem à educação desta parcela da população devem ser organizados de maneira a garantir a interação verbal, por meio da Libras, como condição de desenvolvimento da linguagem escrita.

Palavras-chave: Língua Portuguesa para surdos, abordagem bilíngue, interação.

Abstract

This research aims to describe and analyze the process of writing in Portuguese as a second language, undertaken by deaf participants in context of interactional and dialogical workshops, from a collective rewriting work of an adventure story, reflecting on interdiscursive interactions between sign language and written Portuguese. The rewrite was placed in this work as the object of reflection on practices and discursive formations which focused on learning of deaf participants. The discussions on this theme were guided by Bakhtin assumptions from the enunciative-discursive conception of language. This design allows us to understand the subjects in their discursive constitution through social relations in which they participate, incorporating the different social voices. For this purpose the workshops were videotaped as the intention to focus dialogic aspects of the interaction between the subjects. The episodes that make up the corpus of analysis were selected from the workshops developed in the course of the years 2013 and 2014, considering the communicative context. The excerpts of the episodes whose enunciations presented significant in relation to production strategies, review and language reflection collectively were transcribed from sign language (Libras) to Portuguese writing. The data was treated from three axes of analysis: interaction between deaf peers and between educators and listeners; language skills and written evidence. The axes analyzed allowed the establishment of qualitative values of the demanding language working by deaf people in writing workshop activities. Regarding the education of deaf people, this study points to the necessity of having the Portuguese language effectively treated as a second language, where its teaching and learning process is mediated by the sign language. Thus, the spaces that support the education for this portion of the population must be organized so as to ensure the verbal interaction, through Libras, as a written language development condition.

Keywords: Portuguese for deaf, bilingual approach, interaction.

Sumário

Apresentação	10
Introdução.....	12
Capítulo 1- Revendo Bakhtin e articulando conceitos	15
1.1 A concepção enunciativo-discursiva de linguagem – uma visão bakhtiniana	15
1.2 Aplicando conceitos de Bakhtin ao processo de ensino e aprendizagem	18
Capítulo 2- Educação bilíngue em contexto: Português como segunda língua	24
2.1 Linguagem e surdez.....	24
2.2 Leitura e Escrita – Como as práticas são compreendidas	29
2.3 A Proposta Bilíngue na Educação de Surdos.....	38
2.4 Língua Portuguesa como segunda língua para surdos - Letramento.....	41
Capítulo 3- Metodologia	47
3.1 A abordagem histórico-cultural na pesquisa em ciências humanas e sociais.....	47
3.2 Procedimentos de Pesquisa	50
3.2.1 Contextualizando a pesquisa.....	52
3.2.2 Caracterizando os participantes surdos da pesquisa	53
3.2.3 Caracterizando os sujeitos educadores.....	56
3.2.4 Coleta de dados.....	58
3.2.5 O percurso das oficinas	60
3.2.6 O tratamento dos dados	76
Capítulo 4- As oficinas em perspectiva: analisando os dados.....	83
4.1 Oficina 1	83
4.2 Oficina 2	115
4.3 Oficina 3	147
Capítulo 5- Sequências, planos e tomadas: a dinâmica das cenas.....	179
5.1 Interação entre participantes surdos e educadores ouvintes	181
5.1.1 Com a palavra final, o educador.....	182

5.1.2 Tomando a palavra, os pares surdos.....	184
5.1.3 Protagonizando a escrita, os pares surdos.....	188
5.2 Aspectos linguísticos	195
5.2.1 Planejamento textual	197
5.2.2 Coesão e coerência	199
5.2.3 Discurso direto e indireto.....	201
5.2.4 Aspectos verbais.....	203
5.2.5 O uso da preposição	206
5.2.6 O uso do adjetivo	208
5.2.7 Questões lexicais	209
5.3 Índícios de Autoria	213
5.3.1 Em cena Denis - P1	216
5.3.2 Em cena Dalton - P2	219
5.3.3 Em cena Janaína - P5	221
5.3.4 Em cena Júlia - P7	222
Considerações Finais	225
Bibliografia	229
Anexo	236
Apêndice.....	239

Lista de Figuras

<i>Figura 1- Mapa da sala</i>	59
<i>Figura 2- As sete viagens de Simbad, o marujo. Livro utilizado nas oficinas</i>	67
<i>Figura 3- Imagens do material didático- vídeo narrado em Libras da história de aventura As Sete Viagens de Simbad, o marujo.</i>	68
<i>Figura 4-Imagem do texto escrito, digitalizado para projeção.</i>	71
<i>Figura 5- Imagens do texto escrito produzido pelos participantes surdos na oficina 1</i>	114
<i>Figura 6-Imagem do texto escrito produzido pelos participantes surdos na oficina 2</i>	146
<i>Figura 7-Imagem do texto escrito produzido pelos participantes surdos na oficina 3</i>	178

Lista de Quadro

<i>Quadro 1- Participantes Surdos</i>	56
<i>Quadro 2- Educadores</i>	57
<i>Quadro 3 - Identificação dos participantes surdos e educadores da oficina 1</i>	84
<i>Quadro 4 - Identificação dos participantes surdos e educadores da oficina 2</i>	115
<i>Quadro 5 - Identificação dos participantes surdos e educadores da oficina 3</i>	147
<i>Quadro 6 -Notações utilizadas no capítulo 5</i>	180

Apresentação

Após percorrer a área da saúde, em uma trajetória de 22 anos, chego à educação pelas mãos da literatura. Durante a carreira na Odontologia, um curso de Letras, motivado pelo fascínio pelas artes literárias, determina uma mudança de vida aos 50 anos de idade, quando ingresso como Professor de Língua Portuguesa, em uma escola da Diretoria de Ensino de São Carlos, em 2004. Na escolha desta região prevaleceu a proximidade com a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, uma vez que daí por diante já estava decidido os contornos de minha nova profissão.

Distanciando da literatura, ingressei no mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de 2007 investigando a educação pós-1964 e o papel da disciplina Educação Moral e Cívica na formação de posturas de consentimento e de consonância aos ditames da ditadura militar, buscando evidenciar nos manuais didáticos desta disciplina os argumentos que serviram aos ideais do estado implantado com o golpe de 1964.

Por meio da bolsa mestrado, afastei-me temporariamente da sala de aula, desenvolvendo um trabalho na Diretoria de Ensino. O fato aproximou-me das atividades de coordenação que me levaram, após concluir o mestrado, a candidatar-me à função de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico, na área de Educação Especial. Esta nova área apresentou-me um horizonte instigante. Logo no início, coube a mim o acompanhamento dos cursos de Libras (Língua Brasileira de Sinais) que a Diretoria de Ensino oferecia aos professores da rede. Novas descobertas! Em capacitações, na capital paulista, oferecidas pela Secretaria da Educação, conheci a Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, o que definiu minha história com a educação. Participando, por dois anos, do Grupo de Pesquisa *Surdez e Abordagem Bilíngue*, alinhavei ideias ali disseminadas que, por fim, teceriam meu projeto de doutorado. Eu já estava, enfim, nas malhas da Educação Especial em ativa posição responsiva. Tudo agora era linguagem! A Língua Portuguesa que adquirira uma nova dimensão, fundindo-se à Língua de Sinais em possibilidades de outros discursos, definiu-se pela perspectiva de oficinas como segunda língua para surdos.

Ainda antes de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, e já seduzido pela possibilidade de adentrar o universo linguístico do sujeito surdo, participo, como Professor e pretendo pesquisador na área, de oficinas de português para

surdos idealizadas e dirigidas pelas Professoras Doutoradas Cristina Lacerda e Lara Ferreira dos Santos. A experiência acumulada nas oficinas, articulando teoria à prática, em um movimento dialógico, sedimentou as transformações que se operavam no professor que já se via pesquisador, orientando-me no arremate do projeto de doutorado.

As coincidências e acasos que desenham as enunciações de nossas vidas muitas vezes trazem enunciados que se aproximam em diferentes momentos de nossa trajetória. No exercício da odontopediatria, participei durante algum tempo de um grupo de pesquisa e de atendimento odontológico à criança com deficiência, na Universidade de São Paulo, na cidade de São Paulo, sem imaginar que estes fios um dia pudessem me conduzir à educação especial.

A inquietação com as supostas dificuldades de o aluno surdo aprender o português escrito levou-me a uma busca da compreensão e da ampliação do sentido de língua e linguagem. As oficinas propostas, como meio para abrir caminhos na efetivação de tal aprendizagem, prestaram-se como fonte para o corpus de nossa pesquisa e também para a expansão de conceitos que me levou a uma provocadora transformação permitindo novas práticas como professor e pesquisador.

Aqui está o resultado de quase seis anos de pesquisa e de estudos voltados à surdez. Entre o que se pretendeu de início, quando se colocavam altas expectativas, e o que se conseguiu como produto deste trabalho, não me decepcionou, tendo em vista o caráter do novo que se interpôs único e não reiterável em cada oficina. É justamente a individualização de uma trajetória, com mudanças de rumo, muitas vezes não desejadas, porém previstas em uma pesquisa é que a torna histórica e produtiva. É isto que tira do imobilismo a academia, a escola, a vida.

Introdução

Os atuais movimentos políticos, sociais e culturais exigem dos profissionais da educação novas posturas frente à diversidade e às diferenças. Neste sentido, a educação dos surdos em sua especificidade, deve ser encarada a partir de atitudes que envolvam, principalmente, mudança na concepção de língua e linguagem adotada no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

Investigando linguagens verbais e não verbais Santaella (1983) chama a atenção para o fato de que o uso que fazemos do nosso idioma, para falar e escrever, é tão natural e evidente que quase não percebemos que esta não é a única e exclusiva maneira de produção de linguagem. Pela aparente dominação da língua, falada e escrita, não tomamos consciência da intrincada rede de linguagem que nos permite mediações com o mundo: imagens, sinais, gestos, cores, luzes, gráficos, expressões, odores etc. O saber analítico permitido pela língua, falada e escrita, o legitimou, historicamente e consensualmente, como o saber de primeira ordem, conclui a autora.

Porém, além desta língua falada e escrita, temos a língua utilizada, não só pelos surdos, como também por aqueles que se interessam, reconhecem e aceitam a diversidade, como partícipes de outra forma de organização. Reportamo-nos à Libras, Língua Brasileira de Sinais, que se refere, evidentemente, a uma linguagem verbal, uma vez que se trata da palavra em sua expressão gesto-visual, constituindo-se em um sistema social e histórico de representação do mundo como produção de linguagem e sentido. Ou seja, a língua de sinais, assim como qualquer outra língua é ponte entre mundo e suas significações.

As questões linguísticas que envolvem as singularidades na aquisição da escrita do aluno surdo suscitam, atualmente, um debate e interesse no campo da pesquisa educacional. Todavia, nas redes de ensino, a despeito das intenções e estratégias de indivíduos ou grupos, desinformações e conceitos inadequados ainda circulam em sala de aula, obstruindo a escolarização plena dos sujeitos surdos. Dentre os aspectos envolvidos nesta escolarização, a leitura e a escrita exigem claras reflexões e fundamentações para destruir a consciência vigente no sistema educacional, fundada em estratégias distanciadas do contexto enunciativo. Reconhecer que o processo de significação se dá a partir da primeira língua do surdo para a Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, é imprescindível para a retomada de posições e consequente correção de inadequações.

Assim, é objetivo desta pesquisa descrever e analisar o processo de escrita em Língua Portuguesa, como segunda língua, empreendido por participantes surdos, em contextos interacionais e dialógicos de oficinas, a partir de um trabalho de reescrita coletiva de uma história de aventura, refletindo sobre as interações interdiscursivas entre língua de sinais e o português escrito. O processo da reescrita, em contexto de oficina, foi colocado neste trabalho como objeto de reflexão sobre as práticas e as formações discursivas que incidiram sobre a aprendizagem dos participantes surdos. Dessa forma, o problema de pesquisa aponta para as seguintes questões:

- Quais os possíveis caminhos percorridos pelos surdos para a conquista do português escrito?
- De quais alternativas os surdos se valem para tal conquista a partir de seu território linguístico?
- Como as práticas e as formações discursivas estabelecidas nas oficinas reverberaram no ambiente de aprendizagem?

Para a consecução destes objetivos os dados obtidos foram tratados a partir de três eixos de análise: interação entre pares surdos e entre estes e educadores ouvintes; aspectos linguísticos e indícios de autoria. Os eixos analisados permitiram o estabelecimento de valores qualitativos do trabalho de linguagem demandado pelos sujeitos surdos nas atividades de escrita das oficinas.

Neste trabalho, serão apresentadas discussões em torno desta temática em cinco capítulos. No primeiro capítulo, tratamos de língua e linguagem, discorrendo sobre a concepção enunciativo- discursiva de linguagem a partir de uma visão bakhtiniana e das vinculações desta com o processo de ensino e aprendizagem. Tal concepção de linguagem nos permite entender os sujeitos em suas constituições discursivas por meio das relações sociais das quais participam, incorporando as diferentes vozes sociais. Neste sentido, os sujeitos agem uns em relação aos outros, o que nos remete ao dialogismo como princípio de constituição do indivíduo.

No segundo capítulo, abordou-se a proposta bilíngue de educação de surdos e suas implicações na realidade da escola regular, cujas práticas são exclusivamente voltadas à educação de ouvintes. Trazer este tema à discussão é fundamental para se adentrar questões relativas à surdez e à linguagem, considerando as peculiaridades do aluno surdo em seu processo de aquisição da leitura e da escrita em Língua Portuguesa. Em relação a este processo, discutiu-se a necessidade de se afastar da concepção calcada

na relação oralidade e escrita, considerando-o no contexto de letramento como um conjunto de práticas discursivas, imersas nas práticas sociais. Tratou-se, dessa forma, da aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos, situando-a em práticas significativas de linguagem. Neste contexto, a língua de sinais, fundante para o desenvolvimento da linguagem do sujeito surdo, é a base para a interação deste com a leitura e a escrita.

Foram discutidos, no terceiro capítulo, os aspectos relacionados à metodologia de pesquisa como um conjunto de abordagens que sistematizou e dirigiu o desenvolvimento dos trabalhos. Para a compreensão do contexto de ensino e aprendizagem do português escrito para surdos em situação bilíngue, situou-se a perspectiva discursivo-enunciativa, alicerçada no materialismo histórico dialético, como uma possível abordagem para a interpretação desta realidade pesquisada. Descreveram-se os procedimentos de pesquisa, contextualizando-a por meio da descrição do percurso das oficinas, caracterização dos participantes surdos e dos educadores ouvintes.

O capítulo 4 apresenta as transcrições das oficinas trazendo a análise dos dados norteada por uma metodologia que privilegiou a compreensão do percurso das operações envolvidas no uso das linguagens em Libras e Língua Portuguesa, durante a reescrita e reelaboração textual conjunta. Tendo em vista o exame das interações verbais entre os participantes surdos e entre esses e os pesquisadores nas referidas oficina, a transcrição dos episódios eleitos e sua análise foram orientadas por um viés enunciativo em busca de iluminar os caminhos para o entendimento do fenômeno pesquisado.

No último capítulo levantaram-se a partir de três eixos de análise (interação entre participantes surdos e educadores ouvintes; aspectos linguísticos e indícios de autoria) aspectos do desenvolvimento dos participantes surdos na construção da escrita no contexto das oficinas.

Finalmente serão apresentadas as considerações finais na tentativa de compartilhar possíveis contribuições para fomentar o debate sobre as questões que envolvem os aspectos singulares da relação entre surdez e escrita.

Capítulo 1- Revendo Bakhtin e articulando conceitos

1.1 A concepção enunciativo-discursiva de linguagem – uma visão bakhtiniana

A percepção do homem como sujeito social, cultural e histórico tem como fundamento o materialismo histórico dialético que concebe o homem como um ser atuante, social e situado historicamente. Neste sentido, o princípio dialógico impõe-se dirigindo a formação da consciência do indivíduo, pois como pontuam Bakhtin/Volochinov (2010, p. 34), “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”.

Assim, interessa-nos o conceito de linguagem como processo de interação verbal, ou seja, a linguagem como lugar de interação humana, de construção de relações sociais e de constituição de sujeitos e, portanto dialógica. Tal maneira de conceber a linguagem reflete diretamente no encaminhamento do processo educativo, em geral, e especificamente, do aluno surdo, uma vez que a linguagem assim considerada direciona o ensino de língua portuguesa por um viés discursivo enunciativo. Trata-se, portanto, de focalizar, no ambiente escolar, como apontam Rojo e Cordeiro (2010, p. 10), “o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos”.

Tal concepção de linguagem implica novas posturas de trabalho educativo, já que a linguagem é *locus* de práticas e de atividades que implicam no funcionamento da língua em situação de comunicação.

O conceito de dialogismo percorre toda a obra de Bakhtin tomando o homem em sua relação com o outro. O homem só se torna homem no processo de interação social, pela mediação dos signos criados pelos grupos organizados no decorrer das relações sociais. Dessa forma, são os signos criados nas interações sociais que dão forma à consciência individual e materializam a comunicação. E a palavra, signo social e fenômeno ideológico por excelência, é o material privilegiado dessa comunicação cotidiana entre os homens. É, pois, a interação verbal que determina o modo de funcionamento dos grupos sociais.

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 42).

Essa tessitura ininterrupta sugerida por Bakhtin, em que a palavra vai à palavra, manifesta-se na sua defesa de que a verdadeira substância da língua está na interação verbal.

Dessa forma, ao argumentarem contra o objetivismo abstrato (quando este considera que só o sistema linguístico é capaz de dar conta dos fatos da língua, rejeitando a enunciação) e contra o subjetivismo idealista (quando este só considera a fala como contribuição individual e fonte constitutiva da língua), Bakhtin/Volochinov (2010) apresentam uma síntese dialética, apontando a natureza social da enunciação. Postulam, dessa forma, uma concepção de linguagem anunciando-a dialógica e sinalizando o caráter de duplicidade, no qual a presença do outro é fundamental, sendo o contexto social o centro organizador de toda enunciação.

Ao postularem que qualquer aspecto da enunciação é determinado por suas próprias condições reais e pela situação social imediata, Bakhtin/Volochinov (2010) deixam claro que é a situação que modula a enunciação, sendo esta um produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados. Tal concepção de linguagem nos remete às relações que se estabelecem além dos limites da língua como código linguístico, marcando a enunciação como produto social e realizado por sujeitos ativos e socialmente organizados, em um processo de interação e comunicação. Este processo interacional depende do contato entre os sujeitos, do contexto e das relações aí estabelecidas.

Neste sentido, a linguagem consiste em um processo contínuo de interação, mediado pelo diálogo e não apenas pelo sistema autônomo de língua. Dessa forma, uma língua não é assimilada em seu sistema abstrato, mas a partir da estrutura concreta da enunciação, ou seja, uma língua é assimilada graças aos enunciados concretos utilizados e reproduzidos em comunicação efetiva.

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas

normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística (BAKHTIN/VOLOCHINOC, 2010, p. 98).

Isto significa que a língua só tem sentido e existe em função de seu uso pelos locutores e interlocutores, em situação de comunicação, os quais modulam seus discursos em função desta situação.

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de alguém*, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 117). Grifos do autor.

Portanto, para a teoria da interação verbal, a linguagem é uma atividade sociocultural compreendendo práticas discursivas em um jogo de relações dialógicas. Tal princípio dialógico da linguagem se constitui, de acordo com Di Fanti (2003, p. 98), “por uma abordagem social que lhe é própria, um ‘compartilhar com o outro’ que exclui qualquer possibilidade de abordagem individualista”, uma vez que “se instaura na língua como um processo interacional, realizado na enunciação”.

Assim, conclui a autora, “os efeitos de sentido existem a partir de construções discursivas, das quais o sujeito ‘não é a fonte de seu dizer’, uma vez que se constitui de modo dinâmico, com a instituição histórico-social”. Ou seja, a construção do sujeito e dos sentidos se dá discursivamente por meio das interações verbais na relação como outro (DI FANTI, 2003, p. 98).

Sob tal ótica, a linguagem “manifesta as relações do locutor com os enunciados do outro”, constituindo-se, de acordo com Di Fanti (2003, p.98), como uma “reação-resposta” a algo em determinada situação de interação.

Por isso, temos de considerar que o outro, no movimento dialógico, não é somente o interlocutor imediato ou virtual. É muito mais. O outro projeta-se a partir de discursos variados (passados, atuais, presumidos). São as outras vozes discursivas – posições sociais,

opiniões – que vêm habitar de diferentes formas o discurso em construção (DI FANTI, 2003, p. 98).

Assim, o discurso construído ou em construção pode ser considerado um processo de apropriação de experiências em constante interação. De acordo com Fiorin (2010), os enunciados, constitutivamente dialógicos, são sempre históricos.

A historicidade dos enunciados é captada no próprio movimento linguístico de sua constituição. É na percepção das relações como discurso do outro que se compreende a História que perpassa o discurso. Com a concepção dialógica, a análise histórica dos textos deixa de ser a descrição de uma época, a narrativa da vida de um autor, para se transformar numa fina e sutil análise semântica, que vai mostrando aprovações ou reprovações, adesões ou recusas, polêmicas e contratos, deslizamentos de sentidos, apagamentos, etc. A história não é exterior ao sentido, mas é interior a ele, pois ele é que é histórico, já que se constitui fundamentalmente no confronto, na oposição das vozes que se entrecrocaram na arena da realidade (FIORIN, 2010, p. 59).

Apesar de as observações de Fiorin (2010) se remeterem diretamente à literatura, elas nos permitem concluir que o sujeito ao fazer uso da língua não se posiciona tão somente como um intérprete de uma ideia ou um mensageiro de informações, mas, sobretudo um ser que aprova, reprova, adere, recusa, polemiza, vela, desvela, apaga. É, pois, no confronto e na oposição de vozes que os interlocutores se enfrentam no adro da capela, às margens das cidades, no mercado das flores...

1.2 Aplicando conceitos de Bakhtin ao processo de ensino e aprendizagem

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa trazem recomendações pedagógicas que direcionam o ensino-aprendizagem da língua materna por meio dos gêneros discursivos, considerando-os como objetos de ensino-aprendizagem (BARROS; PADILHA, 2011). Assim, diferentes estudos têm se debruçado sobre as implicações práticas e teóricas que envolvem tais recomendações, cujas bases são calcadas na concepção bakhtiniana de linguagem e de gêneros discursivos. Isto amplia as possibilidades de reflexão e planejamento de ensino-

aprendizagem da leitura e da produção escrita a partir da valorização dos contextos de uso e de circulação dos diferentes textos (ROJO; CORDEIRO, 2010).

Barros e Padilha (2011) ressaltam que Bakhtin, como filósofo da linguagem, não se dedicou a reflexões que implicassem o ensino-aprendizagem.

Tampouco imaginou que suas considerações acerca dos gêneros discursivos – enunciados concretos – poderiam se repensadas como ponto a partir do qual se poderia articular o ensino de línguas. Essa releitura de sua obra com fins de ensino-aprendizagem ocorre muitos anos após sua morte, por pesquisadores da Universidade de Genebra (BARROS; PADILHA, 2011, p. 268).

Desde os anos noventa do século vinte, concluem as autoras, os pesquisadores Schneuwly, Dolz e seus colaboradores, da universidade de Genebra, dedicam-se aos estudos dos fundamentos teóricos bakhtinianos, aliando-os à teoria sócio-histórica da aprendizagem de Vygotsky. Assim, o trabalho com gêneros discursivos, tomados como instrumentos de ensino-aprendizagem, tem se efetivado em diferentes propostas de didatização desses gêneros.

Para se refletir acerca das especificidades do ensino nessa perspectiva, é necessário compreender como os conceitos bakhtinianos de linguagem e de gêneros articulam-se com a noção de instrumento e objeto de ensino e aprendizagem.

Foi pela obra de Bakhtin que a noção de gênero alcançou, no parecer de Schneuwly (2010), provavelmente pela primeira vez, uma dimensão considerável. O conceito de gênero desenvolvido por Bakhtin (2006) parte do princípio de que os diversos campos da atividade humana estão conectados ao uso da linguagem. O modo como tal linguagem se efetiva é tão multiforme quanto aos campos da atividade social, cujos integrantes empregam a língua em forma de enunciados concretos de acordo com as condições específicas e as finalidades de cada uma destas esferas de atividades. Ou seja, cada esfera de comunicação determina seu conteúdo temático, seu estilo de linguagem (escolhas de recursos lexicais e gramaticais) e sua construção composicional. Apesar de cada enunciado particular ser individual, cada campo de utilização da língua organiza seus enunciados que vão se estabilizando precariamente.

Dessa forma, os gêneros são produtos históricos e sociais, constituindo-se em instrumentos semióticos para a ação da linguagem (SCHNEUWLY, 2010). De acordo com Bakhtin (2006, p. 265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados

concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Até na conversa mais descontraída os sujeitos moldam seus discursos por determinadas formas de gênero, “às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (a comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos)”.

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas (BAKHTIN, 2006, p. 282).

Neste sentido, aprender uma língua significa, para Bakhtin (2006), aprender a construir enunciados, uma vez que os sujeitos não falam por orações e palavras isoladas, mas sim por enunciados: os discursos são organizados pelos gêneros quase da mesma forma que os organizam as formas gramaticais e sintáticas. Depreende-se, assim, que os textos orais ou escritos são produzidos por meio de determinados gêneros do discurso que, trazendo formas típicas de construção, são fontes sociocognitivas e culturais que orientam os falantes na produção e compreensão dos diferentes discursos em circulação social.

Todavia, a compreensão vincula-se à participação de um diálogo, não só com o texto, como também com seu destinatário, uma vez que esta não se dá sem que se entre numa situação de comunicação, isto é, a compreensão não surge de uma subjetividade, mas é tributária de outras compreensões (FIORIN, 2008). A compreensão “da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2006, p. 271). É com este sentido que Rodrigues (2004) aponta que os gêneros exercem um efeito normativo sobre as interações verbais (ou não verbais). Assim, a autora se pronuncia

Por isso que se pode dizer que para Bakhtin os gêneros são formas de ação: na interação, eles funcionam como índices de referência para a construção dos enunciados, pois balizam o autor no processo discursivo, e como horizonte de expectativas para o interlocutor, no

processo de compreensão e interpretação do enunciado (a construção da reação-resposta ativa) (RODRIGUES, 2004, p. 423).

Por esta perspectiva pode-se observar que os discursos são produzidos, como aponta Schneuwly (2010, p. 23), em função de uma situação definida por certos parâmetros como finalidade, destinatários e conteúdos, ou seja, os discursos são orientados pela elaboração de uma ação discursiva, envolvendo um sujeito, “o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever)”, numa dada situação, “com ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo” que funciona como “uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos”.

Tal ação discursiva leva em conta, inevitavelmente, o discurso de outrem, ou seja, é perpassada pelo discurso alheio. Assim, o discurso só existe de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso.

Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão [...] (BAKHTIN, 2006, p. 271).

Assim, os sujeitos vão se constituindo discursivamente, uns em relação aos outros, por meio das relações sociais das quais participam, incorporando as diferentes vozes sociais. Os sujeitos agem em relação aos outros e isso significa que “o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação” (FIORIN, 2008, p. 55). Depreende-se, assim, que todos os enunciados constituem-se a partir de outros enunciados. Neste sentido, a enunciação é o produto da interação discursiva de dois sujeitos socialmente organizados, cuja estrutura é determinada pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo (BAKHTIN/VOLCHINOV, 2010).

É, portanto, no espaço discursivo, meio em que os enunciados se desenrolam, que se pode, como aponta Franchi (1987), reencontrar dimensões de uma liberdade criadora quanto ao uso e práticas de linguagem e, por extensão, ao aprendizado da escrita. Dessa forma, a concepção bakhtiniana de linguagem e de gêneros discursivos, tomados como objetos de ensino, pode direcionar, como aponta Lima (2012), uma metodologia de ensino de língua baseada na verdadeira substância da língua(agem), a

interação verbal, levando em conta as implicações do enunciado como unidade real de comunicação discursiva e de seu contexto correspondente. A referida concepção de linguagem realça o sujeito imprimindo-lhe um papel de destaque em qualquer situação de interação, uma vez que toda enunciação é resultado de um trabalho social realizado por sujeitos ativos, situados historicamente. Por sua vez, a noção de gênero carrega a ideia de orientação da ação discursiva, uma vez que congregam conteúdo temático, estilo e construção composicional, elementos estes determinados em função da situação social e das relações de reciprocidade entre os participantes da comunicação.

Neste contexto, investir em um processo de ensino e aprendizagem a partir da interação discursiva, pode fazer sentido, uma vez que a enunciação é de natureza social e interacional, ou seja, as formas da língua são assimiladas na estrutura concreta da enunciação, como signo variável e flexível e não no sistema abstrato, como forma sempre idêntica. Assim, se pronunciam Bakhtin/Volochinov (2010, p. 98), “na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas”, e sim “com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso da cada forma particular”. As formas linguísticas se mostram, aos locutores, sempre mergulhadas em enunciações e contextos precisos, concluem os autores.

Portanto, pensar no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita a partir das articulações acima descritas, é preciso compreender que qualquer evento de linguagem representa sempre uma atualização das relações entre sujeitos situados historicamente. As múltiplas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos são marcadas por valores individuais engendrando diferentes possibilidades enunciativas. Assim, se considerarmos o aprendiz, frente à escrita de um texto, como um sujeito em ativa posição responsiva aos enunciados em circulação social, talvez ele possa se constituir discursivamente e desvendar mais facilmente, junto com seus parceiros de comunicação, as determinações sociais da comunicação, bem como o valor das unidades linguísticas no uso efetivo da linguagem. Considerando este processo em seu movimento interlocutivo, pode se pensar nesses aprendizes como sujeitos em atualização da linguagem, tendo em vista que “compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 137).

Dessa forma, é possível articular a concepção bakhtiniana de linguagem (como produto da interação verbal) com o processo de ensino-aprendizagem da escrita e, mais

precisamente, com o processo que será discutido neste trabalho: produção textual em português por meio da reescrita de uma história de aventura, por confabulações entre pares surdos e educadores ouvintes, tendo a Libras como língua de interlocução.

Capítulo 2- Educação bilíngue em contexto: Português como segunda língua

2.1 Linguagem e surdez

Para se refletir sobre questões da educação do aluno surdo é necessário entender a condição deste como diferente e não meramente como deficiente. De acordo com Bueno (1998, p. 56), tal visão só é possível “se ultrapassarmos as decorrências diretas da perda auditiva e analisarmos de forma mais abrangente as conseqüências geradas por ela, aliadas às conseqüências construídas e produzidas pelas relações sociais”. A surdez, como deficiência e diferença constitui-se como um conceito social, cultural e histórico. Tal conceito, construído e apropriado pelo meio social gera diferentes significados em relação à surdez em diferentes contextos históricos.

É necessário, portanto, uma reflexão em torno das dinâmicas institucionais e sociais exercidas na educação do surdo, considerando suas especificidades e as diferentes práticas educacionais adotadas, tendo em vista o acesso desse aluno à aprendizagem e às experiências curriculares no ambiente escolar.

Historicamente, a pedagogia para surdos tem se construído “a partir das oposições normalidade/anormalidade, saúde/patologia, ouvinte/surdo, maioria/minoria oralidade/gestualidade” (SKLIAR, 1998, p. 9). Neste ringue, uma minoria linguística defende seus direitos em uma batalha desigual, uma vez que as propostas e estratégias pedagógicas e metodológicas privilegiam a ideologia hegemônica que negligencia o aluno surdo. De acordo com Lane (1992), a tentativa de se educar crianças surdas a partir de métodos e estratégias de ensino estruturadas para crianças ouvintes tem se mostrado, ao longo dos anos, ineficaz, fato que se verifica em qualquer lugar do mundo, em que a educação do surdo seja ministrada restritamente em língua nacional.

Dessa forma, o trabalho educacional com alunos surdos tem se colocado como um campo aberto às pesquisas, uma vez que, historicamente, as diferentes propostas educacionais voltadas a este público não têm garantido o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Neste cenário avulta a importância da língua de sinais e seu papel imprescindível para que o desenvolvimento social, cognitivo e psíquico do surdo se estabeleça da mesma forma como acontece para os alunos ouvintes (MOURA, 2013).

Sabe-se que sem a linguagem as potencialidades do homem permanecem virtuais, restringindo o desenvolvimento de suas capacidades linguísticas, sociais e emocionais. Assim, a linguagem como um processo mental de manifestação do pensamento orientado para o inter-relacionamento pessoal e construção da subjetividade é o caminho para que o homem estabeleça relações com o mundo.

A língua de sinais, como *lócus* de interação e de interlocução é o meio que garante o pleno desenvolvimento da linguagem da criança surda. Desempenhando todas as funções de uma língua, a Libras “cumpre o papel que a linguagem oral tem na criança ouvinte” (MOURA, 2013, p. 15). Neste sentido, Lodi e Luciano (2014) chamam a atenção para o fato fundamental da convivência das crianças surdas com adultos e pares surdos, usuários da Libras e ou ouvintes fluentes nesta língua, para a constituição e ampliação de relações com o mundo e o pleno desenvolvimento das funções mentais superiores. Dessa forma, a língua de sinais como qualquer língua oral é o elo entre o mundo e suas significações. Com efeito, a língua de sinais, constituída pelo fenômeno social de interação verbal, é a base para a constituição do surdo em ser de linguagem.

Estudos apontados por Lodi e Luciano (2014), mostram que o processo de aquisição de linguagem é, basicamente, o mesmo entre crianças surdas e ouvintes, independente da modalidade da língua;

portanto, o que irá determinar esse desenvolvimento são as relações que elas estabelecem com os interlocutores usuários da língua, pois, tanto as crianças ouvintes quanto as surdas, no período inicial, fazem uso do gestual na utilização de dêiticos; no período seguinte, surgem então, as primeiras palavras/sinais e os gestos referenciais relativos a esquemas complexos de ações derivadas das trocas realizadas entre crianças e mães e não relativo a referentes específicos (LODI; LUCIANO, 2014, p. 37).

Contudo, o grande desafio enfrentado pelo sistema educacional, como mostra Moura (2013, p. 17), é como oferecer um aprendizado de Libras da melhor maneira possível, “uma vez que as crianças surdas são, na maioria das vezes, filhas de pais ouvintes que nunca ouviram falar de língua de sinais”. Assim, quase sempre essas crianças surdas terão um contato tardio com a língua de sinais e por não conviverem com usuários de sua língua e também por serem privadas de participar das trocas interativas por meio da linguagem oral que circula no meio familiar, tais crianças apresentam, muitas vezes, significativo atraso na linguagem (LODI; LUCIANO, 2014).

Assim, é necessário levar em conta esta realidade de muitos surdos, que tomando contato tardiamente com a língua de sinais, carregam pela vida uma comunicação insatisfatória, além do significativo atraso de linguagem. Tais sujeitos poderão chegar à escola com grandes dificuldades de aquisição da Língua Portuguesa. Desse modo, aponta Lacerda (2006), o atraso de linguagem pode gerar consequências emocionais, sociais e cognitivas, mesmo que tais sujeitos realizem aprendizado tardio de uma língua. Ainda, de acordo com Lacerda (2006), devido às dificuldades geradas por questões de linguagem, estes sujeitos surdos podem se encontrar defasados no que concerne à escolarização, sem um apropriado desenvolvimento e com conhecimentos abaixo do esperado para sua idade. Frente a esta realidade, à escola cabe o papel de propiciar ao aluno surdo a aquisição de sua língua, a não ser que este seja filho de pais surdos (MOURA, 2013). E mesmo nesta situação, talvez seja necessário um trabalho escolar para garantir o aprendizado desta língua, uma vez que nem todos os pais surdos fazem uso da língua de sinais.

Neste sentido, práticas de educação bilíngues são apontadas como o caminho para se enfrentar a situação em que se encontra a maioria dos alunos surdos, bem como a melhor direção para oferecer a eles condições de aprendizagem e mesmas oportunidades dos alunos ouvintes. Tais práticas têm como relevância a língua de sinais na comunicação e na aprendizagem no ambiente escolar, o que remete diretamente à reestruturação de propostas pedagógicas e práticas curriculares, já que o objetivo de um programa bilíngue é garantir a aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua e da modalidade escrita do português como segunda língua.

Reconhecer essa condição bilíngue do aluno surdo implica, de acordo com Peixoto (2006, p. 206), “aceitar que ele transita por essas duas línguas e, mais do que isso, que ele se constitui e se forma a partir delas”. Assim, conclui Peixoto (2006), a língua de sinais, historicamente desprezada, passa a exercer seu papel preponderante na apropriação dos elementos culturais, sociais e históricos, bem como na promoção de um desenvolvimento integral cognitivo e afetivo.

A linguagem, em sua essência, é social e se desenvolve nos diferentes contextos nos quais os sujeitos estão inseridos, portanto, para seu desenvolvimento é necessário estabelecer relações com outros que fazem uso de uma mesma língua (LODI, 2013). Desse modo, para se propiciar um ambiente rico e estimulador para que tal processo se dê satisfatoriamente na criança surda, em que a Libras ocupe um lugar de destaque,

como primeira língua em sua organização de mundo, faz-se imperativo que a linguagem a rodeie o tempo todo (MOURA, 2013).

Porém, ao cumprir a função de fazer circular a linguagem, esses espaços pedagógicos específicos exigirão novas posturas dos profissionais envolvidos, pois, só assim as crianças surdas terão oportunidade de se relacionar com a língua em uso pelos mais diferentes interlocutores.

A criança surda deve ter a possibilidade de ver a língua circulando por diferentes “portadores” que terão estilos e formas diferentes de se comunicar. Além disso, falantes de diferentes idades comunicam-se de formas diversas, sobre assuntos distintos. O que deve estar sempre claro é que a aquisição de linguagem se dá em situações espontâneas e não em circunstâncias artificiais (MOURA, 2013, p. 19).

Assim, todo trabalho em torno da língua de sinais, como primeira língua, e como língua que amplia o cenário do aluno surdo deve incorporar recursos e metodologias educacionais que considerem as singularidades deste que apreende o mundo visualmente. Nesta nova relação, escola, família e comunidade devem projetar ações articuladas que garantam o desenvolvimento da linguagem dentro de um espaço que propicie condições linguísticas, sociais e culturais imprescindíveis para que o processo de apropriação desta se dê de forma prazerosa.

Para tanto, é fundamental que a língua de sinais circule neste palco, pois é por meio dela que os surdos ampliam suas relações com o mundo, desenvolvendo suas funções mentais superiores, processos disparados e mediados pelos signos (LODI; LUCIANO, 2014). A importância destes interlocutores no espaço escolar e o valor de uma língua comum são facilmente percebidos quando se leva em conta o conceito bakhtiniano de linguagem como produto da interação verbal. Para que os signos se constituam é fundamental que os indivíduos estejam socialmente organizados, formando uma unidade social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010). É, pois, na escola que se espera que o aluno surdo se depare com interlocutores fazendo uso de uma língua que o considere, possibilitando a construção de relações comunicativas (MOURA 2013).

Porém, nas escolas ainda circulam e imperam metodologias que regem o processo de ensino aprendizagem do aluno surdo a partir da mesma concepção de língua e linguagem adotada para alunos ouvintes, respaldada na concepção de língua como código, desconsiderando o desenvolvimento da linguagem como processo discursivo.

As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, entretanto, chegam à consciência do homem em conjunto e estreitamente vinculadas (BAKHTIN, 2006), ou seja, aprende-se uma língua a partir de enunciados concretos, em situação de comunicação. Neste sentido, a criança surda com pouca participação em práticas sociais direcionadas pela língua de sinais pode apresentar um processo fragmentado de linguagem: “o surdo que não domina a língua de sinais não se identifica com o grupo de surdos, tampouco se identifica com o mundo ouvinte”, uma vez que “lhe falta vivência na língua majoritária que, de certa forma, sempre esteve pautada em exercícios e práticas artificiais (a língua transformada em código)” (GESUELI, 2006, p. 282).

Pelo exposto até agora, concordamos com Moura (2013, p. 21), quando esta pontua que a questão da linguagem não envolve apenas uma língua, mas, “um ambiente social, uma identidade, um grupo”, e que só se pode proporcionar ao aluno surdo o desenvolvimento pleno da linguagem, contemplando todos esses aspectos. Talvez seja neste sentido, que Fernandes (2006) aponta o ambiente de desorganização escolar como uma das causas da desorganização do pensamento do surdo, refletido na leitura e nas produções textuais. Pois, a plena aquisição da linguagem é fruto de novas relações que promovam a valorização do aluno surdo como ser social e de linguagem, em contextos em que este possa fazer uso da linguagem “mais do que para se comunicar, mas para estabelecer diálogo consigo mesmo” (MOURA, 2013, p. 22).

Portanto, é a partir desse diálogo consigo mesmo que o surdo constrói sua subjetividade, alarga seus horizontes, desenvolve relações interpessoais e, conseqüentemente, dá contorno a sua identidade. Este processo de formação da própria consciência tem na linguagem sua seta orientadora, pois é a linguagem que amplia a percepção do contexto social, assegurando conexões entre o homem e o mundo. E o desenvolvimento da linguagem é garantido quando a criança tem acesso a uma língua. Porém, para a criança surda se desenvolver não basta apenas oferecer a ela a língua de sinais, é necessário alinhar ações que a conduza à integração com sua própria cultura, para identificação e uso efetivo de sua língua.

Neste sentido, a escola não deve se restringir a “um espaço de circulação da língua” ou de conteúdos curriculares, mas funcionar também como o espaço por excelência onde a cultura surda possa estar presente (MOURA, 2013, p. 22).

Assim, as questões da linguagem na construção da identidade do aluno surdo ganham grande importância no espaço escolar (quando este espaço considera as

especificidades dos surdos) uma vez que este é, muitas vezes, o único lugar em que os surdos têm a chance de se relacionar com seus pares, visto que grande parte deles é filho de pais ouvintes. Dessa forma, Gesueli (2006, p. 282) se posiciona.

Se o tema da linguagem na construção da identidade deve ser considerado no processo educacional de qualquer sujeito, mais significativo ele se torna na questão da surdez, pois em razão do uso da língua de sinais a criança surda filha de pais ouvintes, possivelmente, terá poucas oportunidades de usar significativamente essa língua. Em outras palavras, as possibilidades de aquisição da língua de sinais estarão restritas ao contato com a comunidade surda.

Deste modo, a autora destaca o papel do professor surdo e da língua de sinais no ambiente escolar como essencial para a edificação de uma identidade surda e para a construção de uma educação eficiente.

É, pois, em um ambiente propício a interações que o aluno surdo toma “a própria língua como objeto de atenção, participando de negociações que focalizam a adequação dos interlocutores” e, dessa forma, “sua competência linguística evolui em íntima relação com os enunciados dos outros [...]” (GESUELI 2006, p. 285).

Concluindo, uma das razões para se debater questões da surdez e da linguagem é suscitar reflexões em torno dos movimentos institucionais e sociais que direcionam e determinam os rumos da educação dos surdos, uma vez que, por este campo ainda percorrem mitos e contradições.

2.2 Leitura e Escrita – Como as práticas são compreendidas

Uma das principais tarefas da escola é o ensino da leitura e da escrita, uma vez que ler e escrever, em uma sociedade letrada, é uma das importantes condições para que a pessoa exerça plenamente sua cidadania. Em uma sociedade caracterizada pelo conhecimento, a escola tem o papel determinante no processo de participação do homem em seu meio, devendo garantir as aprendizagens pertinentes e relevantes para tanto. Porém, em seu exercício, muitas vezes a escola acentua as diferenças sociais, culturais, econômicas e, especificamente, as diferenças linguísticas (como a surdez, por exemplo, caracterizando-a como mais um fator de exclusão).

Em relação à aquisição da língua portuguesa escrita pelos surdos, pouco se tem feito para a inversão da ordem colonizadora em que prevalece a concepção tradicional da escrita como representação da oralidade, o que concorre para que o aluno surdo

apresente, quase sempre, atraso significativo em seu processo de alfabetização. Pela impossibilidade de relacionar oralidade e escrita, como fazem os alunos ouvintes, a língua portuguesa para o aluno surdo se transforma naquilo que ele vê, e assim, o processo de apropriação desta se pauta em experiências visuais centradas, prioritariamente, na leitura (FERNANDES, 2011). Dessa maneira, a natureza visual das atividades de leitura e produção de escrita, realizadas pela escola, deve ser a questão mais importante a ser levada em conta pelos professores de alunos surdos (FERNANDES, 2011).

Nesta direção, Gesueli e Moura (2006, p. 111), afirmam que o aluno surdo, por não ouvir, apoia-se no aspecto visual da escrita, sendo possível considerar tal aspecto “como um fator facilitador do processo de aquisição do português”. Neste contexto, examinando os modos pelos quais a criança surda atua na leitura e na produção de textos, no início da alfabetização, Gesueli e Góes (2001) grifam a tendência de tal processo se dar, principalmente, a partir do aspecto visual da escrita. Não se trata de um simples processamento da informação visual, informam as autoras, mas de um trabalho de elaboração e de significação da linguagem. Porém, a ênfase dada ao aspecto visual se deve ao fato de que para os surdos o processo de aquisição do português escrito não se apoia no oral-auditivo, uma vez que a interpretação do registro visual escrito acontece por meio de uma língua cujo caráter é gestual e visual (GESUELI; GÓES, 2001).

Peixoto (2006), por sua vez, propõe reflexões psicolinguísticas acerca das construções conceituais da escrita pela criança surda, observando que a língua de sinais é usada como elemento de significação desse processo.

A supervalorização das propriedades fonéticas da escrita, como encaminhamento metodológico, coloca as crianças surdas em desvantagem no ambiente escolar e esse contato com a escrita não se faz significativo, uma vez que elas não percebem o mecanismo da relação da letra e o som (FERNANDES, 2006). Para os surdos, a leitura não se dá por tal rota fonológica.

Desde os primeiros contatos com a escrita, as palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica (denominada rota lexical), serão “fotografadas” e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponder alguma significação. Se não houver sentido, da mesma forma não houve leitura (FERNANDES, 2006, p. 10).

Portanto, é por meio de tal mecanismo cognitivo que os surdos fazem a passagem da palavra ao significado, sem ouvir o seu som, ou seja, as palavras não são reconhecidas pela rota fonológica (pela pronúncia), mas pela identificação visual com base na forma ortográfica (FERNANDES, 2006). Porém, o ato da leitura está relacionado à ampla compreensão e negociação de sentidos a partir de uma interação efetiva com o texto, não se restringindo à compreensão de palavras isoladas ou de frases mecânicas e estereotipadas, sem a reflexão de seu funcionamento.

Pelo fato de tal processo compreender a passagem de uma língua não-alfabética (língua de sinais) para uma língua alfabética (o português), Fernandes (2006) opta pela denominação de letramento ao se referir ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para surdos. Neste sentido, para que este letramento seja desenvolvido em sala de aula, Fernandes (2006, p. 8) aponta os princípios que norteiam os encaminhamentos metodológicos:

- o letramento toma a leitura e a escrita como processos complementares e dependentes (o português é o que o aluno lê/vê);
- o letramento considera a leitura e a escrita sempre inseridos em práticas significativas;
- há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades do leitor escritor em seu meio social e cultural.

Como estratégia eficaz para o letramento, Fernandes (2006, p. 12) orienta a leitura inicial envolvendo as palavras ou expressões conhecidas pelo aluno e “a ampliação do ‘zoom’ do olhar do aluno das palavras isoladas para unidades de significado mais amplas (ex.: ‘colher de pau’ em vez de ‘colher’, ‘abrir a janela, a porta, a conta’ em vez de ‘abrir’, e assim por diante”)), além da apresentação do texto em seu suporte original, auxiliado pelas tecnologias como digitalização, projeções, entre outras. Fundamentando o argumento de Fernandes (2006) em relação à ampliação do olhar do aluno às palavras, buscamos em Bakhtin/Volochinov (2010) a justificativa para o exposto quando estes nos revelam que o locutor se serve da língua para suas necessidades enunciativas concretas, num dado contexto concreto. Assim, para o locutor, o centro da gravidade da língua está na nova significação da qual a palavra se reveste. O importante não é o aspecto da forma linguística, apontam Bakhtin/Volochinov (2010, p. 96), que “em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico”, mas o que importa “é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto”, aquilo que torna a palavra um signo apropriado

às condições e às circunstâncias que a acompanham, tornando-a um signo variável e flexível. Trata-se, portanto, de reconhecer o traço distintivo, imprevisto, novo de uma palavra num fato particular. As escolhas das palavras para a construção de um enunciado não são tomadas “sempre do sistema da língua em sua forma neutra, *lexicográfica*”, costuma-se tirá-las “de *outros enunciados* e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso”, ou seja, “pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero” (BAKHTIN, 2006, p. 292). Um belo exemplo de tal concepção apresenta-se na obra de João Cabral de Melo Neto, especificamente em *Rios sem Discurso*¹: “Em situação de poço, a água equivale à uma palavra em situação dicionária”. É preciso, pois, extrair dos vocábulos seu princípio ativo preso no dicionário.

O ensino-aprendizagem da língua portuguesa, de acordo com Lacerda e Lodi (2014), empregou historicamente uma metodologia fundada em estratégias isoladas do contexto enunciativo.

Desta forma, a metodologia empregada acabava restringindo as crianças surdas a um ensino-aprendizagem da língua portuguesa realizado a partir de palavras isoladas do contexto enunciativo (às quais eram atribuídos valores monossêmicos), que colocadas em frases simples (muitas vezes sem possibilidade de uso social) só poderiam ser compreendidas a partir das estruturas gramaticais que as constituíam. Além disso, determinam uma relação com a linguagem escrita sem possibilidade de estabelecimento de uma relação discursiva efetiva com o texto (LACERDA; LODI, 2014, p. 145).

Tal metodologia, não proporcionando o fluxo do discurso que deveria se estabelecer na transição das referidas línguas, não desenvolvia o processo de leitura necessário para a posterior produção textual. As autoras defendem, ainda, que o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para surdos deve partir de uma metodologia que reconheça a necessidade de se levar em conta “a interação entre escrita e os valores socioculturais que a determinam”, tendo em vista a situação de uso nos diferentes campos de atividade humana (LACERDA; LODI, 2014, p. 146).

Provendo um ambiente significativo para a aprendizagem da leitura e da escrita, a partir da visão de letramento que traz em seu escopo a preocupação com aspectos

¹ MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa: volume único*. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.p. 338. (Biblioteca luso-brasileira). Série brasileira.

sócio-históricos da aquisição do sistema escrito pela sociedade, Silva et al. (2005) desenvolveram um trabalho com um grupo de surdos, a partir de gêneros variados, com ênfase em atividades de compreensão de textos e de produção da linguagem escrita em três momentos complementares:

Prática de leitura de textos – cujo objetivo é levar o aluno surdo a ampliar sua capacidade de leitura assim como resgatar dentro do grupo a relatividade das leituras (intertextualidade)[...]

Prática de produção de textos – cujo objetivo é possibilitar ao aluno surdo oportunidades significativas de produzir textos e lidar com as condições de produção da escrita (quando se escreve, para quem se escreve, o que se escreve, por que se escreve [...])

Prática de análise linguística – a partir das práticas de leitura e produção de textos esse é o momento de instrumentalizar o aluno surdo para a produção e conseqüente auto-correção de seus textos, levando-os a familiarizar-se com as regras de convenções da escrita (SILVA et al., 2005, p. 1321).

A proposta pedagógica, apontada acima, recorrendo-se ao trabalho com textos diversos privilegiou atividades de leitura, interpretação e compreensão textual, dramatização, produção textual e ilustração, propiciando ao grupo de surdos, além do hábito e o gosto pela leitura em ambientes significativos, reflexão sobre a necessidade da utilização da língua em situações concretas de comunicação. Neste contexto, fica claro a necessidade de se considerar o processo de aquisição da escrita como um conjunto de práticas discursivas, ou seja, práticas sociais significativas que o aluno desempenha por meio da linguagem (GESUELI; MOURA, 2006). A escrita, portanto, deve ser tomada como atividade imersa nas práticas sociais e que faça sentido para o aluno, uma vez que estas implicam em dimensões funcionais da língua em uso.

Silva e Cheffer (2006, p. 77) afirmam que as discussões em torno da aquisição da leitura e da escrita pelo aluno surdo têm preocupado seus professores, porém, tais preocupações ainda se relacionam aos aspectos mecânicos da escrita enfatizando habilidades de codificação e decodificação, “deixando de lado a dificuldade de o aluno surdo atribuir sentido a essas atividades, na escola ou fora dela”. Neste sentido, as autoras apontam perspectivas de trabalho com a escrita que podem “levar o aluno surdo a deixar de lado os aspectos mais mecânicos focalizados tradicionalmente pela escola”, ajudando-os na construção de noções a partir do processo de letramento de forma mais ampla, ou seja: “o que é a escrita, para que serve, como e por que se escreve e para

quem se escreve”, privilegiando a interlocução como espaço de produção de sentido e de constituição de sujeitos (SILVA; CHEFFER, 2006, p. 77).

Como já foi descrito, a interação da criança surda com a escrita se fará por intermédio da língua de sinais, o que demanda um trabalho que considere a dinâmica dialógica instaurada entre as duas línguas e que propicie “a sobreposição e o estabelecimento de relações múltiplas e dialéticas nas diferentes práticas sociais de uso da linguagem” (LACERDA; LODI, 2014, p. 147). Assim, a sistematização da textualidade e a construção de um repertório para o registro escrito que dê conta das diferentes tarefas humanas referente à expressão e comunicação, dependem de um trabalho mais amplo que a mera memorização de palavras dicionarizadas.

Em relação ao processo de sistematização desse trabalho, visando assegurar aos alunos surdos a chave de acesso à significação dos textos em circulação, Svartholm, (2014, p. 36), descreve um trabalho de contraste linguístico em que os professores surdos ou ouvintes “liam” junto com as crianças surdas em busca de significados, recontando-os em língua de sinais, além de explicar e discutir as expressões linguísticas encontradas nos textos, comparando as duas línguas.

O ambiente comunicativo, interativo na sala de aula, é evidentemente muito importante para a aprendizagem de qualquer criança, surda ou ouvinte. É do encontro com a língua, do entendimento da informação apresentada em diversas formas linguísticas e do uso individual da língua que o desenvolvimento da criança ocorre, tanto linguística quanto cognitivamente. Aumentar a complexidade da língua usada também é importante para este desenvolvimento (SVARTHOLM, 2014. P. 41).

A autora argumenta, ainda, que o próprio desenvolvimento e o crescimento da criança exigem uma língua mais eficaz para cumprimento das “funções mais complexas e avançadas”, ou seja, uma língua que permita a criança argumentar, discutir assuntos abstratos, criar e testar hipóteses, generalizar, concluir, entre outras, o que é quase impossível de se realizar “com formas esparsas e fragmentadas de representações linguísticas” (SVARTHOLM, 2014, p. 41).

O acesso a uma língua “perceptível e inteligível”, em sala de aula, é pré-requisito para a aprendizagem do aluno surdo, pois é ela que garante a “participação em diálogos” e a “negociação efetiva de significados” presentes nos textos (SVARTHOLM, 2014, p. 42).

Ao se referir que o ensino de uma segunda língua para surdos está centrado na escrita, pelo fato de a criança surda não utilizar a audição eficientemente, Svartholm (2014, p. 43) declara que “aprender a língua não pode ser diferenciado de aprender a ler a língua; os dois processos coincidem e são interligados”. Assim, para a construção da competência leitora, o professor deve se valer de uma variedade de modelos linguísticos, explicações, traduções e estratégias a partir da comunicação visual.

A percepção de estruturas de texto recorrentes e esquemas de textos parecem ser úteis para o estudante de línguas para o desenvolvimento eficiente da “leitura”, isto é, buscar por significados embutidos nestas estruturas nos textos. Estrutura de textos, esquemas e outras ferramentas para o reconhecimento de gêneros podem, desta forma, ser vistos como guias para estudantes em busca por significados (SVARTHOLM, 2014, p. 43).

Neste sentido, uma proposta de desenvolvimento da competência de leitura deve ter em vista a relevância da interação para a construção de sentidos e de significação, contemplando discussões em língua de sinais. Considerando as estratégias de leitura, Solé (1998) argumenta a importância de atividades preliminares para se adentrar ao texto. Para melhor compreensão dos alunos, antes da leitura propriamente dita, a autora chama a atenção para a exploração de elementos paratextuais como as ilustrações que acompanham a escrita, enumerações, sublinhados, mudanças de letras, saliências gráficas, entre outros, uma vez que tais elementos funcionam como orientadores e facilitadores da leitura, auxiliando os alunos a estabelecer previsões e criar hipóteses em função do suporte e do gênero dos textos lidos. Este trabalho tem na figura do professor o papel de mediador, de forma a assegurar o entendimento do texto, de modo geral, garantido pelo contexto social e histórico e, de modo particular, a partir da nova significação da qual as palavras se revestem num enunciado concreto, particular.

Para a interpretação de determinadas palavras muitas vezes é necessário colocar em ação fatores pragmáticos que direcionam os usos linguísticos na situação de uso, uma vez que os elementos sintáticos e semânticos, muitas vezes, não bastam para a interpretação, sendo necessário um apelo à situação de produção do discurso (POSSENTI, 1993). Ou seja, é necessário dominar a linguagem, os aspectos composicionais e funcionais do gênero (propósito, situação comunicativa, interlocução) para se reconhecer o sentido das palavras e expressões no texto. A construção de conceitos para palavras desconhecidas pode se dar a partir do contexto e inferências, de

informações e referências complementares em outros textos ou imagens de apoio, fotografias, gravuras, vídeos da internet, além de outros recursos da tecnologia da informática.

Considerando os estudos de Campello (2007), muito se tem discutido sobre as linguagens não verbais, enfatizando a linguagem imagética envolvendo diferentes suportes. Neste campo, a pedagogia visual vem em auxílio à educação dos surdos com a presença de novos discursos, predominantemente imagéticos, que circulam conhecimentos de maneira diversa (CAMPELLO, 2007). A apropriação dos recursos visuais, como instrumento, pode gerar novos saberes, possibilitando novas ações.

Ainda em relação à organização de suportes pedagógicos tendo em vista o letramento de alunos surdos, é necessário buscar uma mediação entre teoria linguística e prática pedagógica. De acordo com Franchi (1987), é no uso e na prática da linguagem, e não especificamente falando dela, que se poderá buscar caminhos para a sistematização da língua.

A atividade linguística como “exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem”, se dá em “circunstâncias cotidianas de comunicação” nos espaços familiar e comunitário transitados pelas crianças (FRANCHI, 1987, p. 35). Para as crianças ouvintes este processo se desenvolve por meio da oralidade, enquanto para as crianças surdas o mesmo é (deve ser) garantido pela língua de sinais. Para Franchi (1987, p. 35), a atividade linguística somente pode ser reproduzida na escola, ou seja, utilizada pela escola como meio de ensino aprendizagem, se esta se propuser como “um espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação” seja espaço de diálogos, de trocas e de interlocução, entre professores e alunos e entre alunos criando condições “para o exercício do ‘saber linguístico’ das crianças”. Assim, também para as crianças surdas, a atividade linguística desenvolvida pela língua de sinais só será suporte eficiente para a aprendizagem de uma segunda língua se a escola se colocar como interlocutor real dessas crianças, em situações específicas de linguagem na qual faça sentido a escrita como um dos instrumentos verbais exigidos pela sociedade do conhecimento.

Há, porém, que se ter em mente a diferença estrutural e de funcionamento entre as duas línguas envolvidas e, portanto, para que a criança surda se aproprie da linguagem escrita é exigido “um alto grau de abstração em relação ao mundo e aos

objetos”, o que é conseguido, unicamente, com o desenvolvimento da língua de sinais (LODI, 2013). Assim, para aprender a língua portuguesa escrita, a criança surda tem como ponto de partida a atividade linguística, vista como aquele exercício pleno com intenções significativas da linguagem, já constituída ao longo de seu desenvolvimento.

Entretanto, ao ter como base de saída a língua de sinais para reflexões linguísticas, os alunos surdos esboçam uma espécie de *interlíngua*, característica de “aprendizes de segunda língua”, trazendo estruturas e funções da “língua-base (Libras)” e da “língua-alvo (português)” (FERNANDES, 2011, p. 113). Assim, os textos escritos pelos alunos surdos apresentam certas convenções características próprias da língua de sinais. A passagem para o registro escrito sofrerá mais ou menos interferências da sinalização à medida do domínio que o aluno surdo tenha da segunda língua. Neste sentido, Fernandes (2011, p. 115) relata que é comum se deparar com textos que apresentam “palavras inadequadas; troca de artigos; omissão ou erros de preposição, conjunção e outros elementos de ligação; problemas de concordância nominal (gênero, pessoa e número); uso inadequado de verbos”, além de alterações da ordem na construção frasal.

O professor envolvido com as questões surgidas pela variação das línguas, tanto em estrutura quanto em funcionamento, deve levar seus alunos surdos a diversificar e a diferenciar os recursos expressivos utilizados para sinalizar e escrever e a realizar coerentemente o registro escrito. Aqui tem lugar uma prática, que Franchi (1987, p. 36) afirma ter início na aquisição da linguagem, “quando a criança se exercita na construção de objetos linguísticos mais complexos e faz hipótese de trabalho relativo à estrutura de sua língua”. A questão ganha complexidade quanto se trata da reflexão em uma segunda língua, como é o caso dos alunos surdos. De qualquer modo, aqui se situa a atividade epilinguística, a qual Franchi, (1987, p. 36) se refere como “prática que opera sobre a própria linguagem”, comparando e transformando expressões, experimentando “novos modos de construção canônicos ou não”, que “brinca com a linguagem”, revestindo “as formas linguísticas de novas significações”.

Não se pode ainda falar de “gramática” no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. Não se dão nomes aos bois nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades (FRANCHI, 1987, p. 36).

2.3 A Proposta Bilíngue na Educação de Surdos.

Os pressupostos do direito fundamental à educação com implicações à apropriação do saber com condições e níveis adequados de aprendizagem refletem na atual Política Nacional de Educação endossando uma perspectiva inclusiva. Nesta direção, a partir do reconhecimento da Libras como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras por meio da Lei n.º 10.436 (BRASIL, 2002) e tendo em vista o Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005) que define atribuições e prevê a atuação de profissionais específicos na educação de surdos, ações foram exigidas do poder público com relação à educação desta parcela da população.

A longa tradição de oralismo e as desigualdades historicamente constituídas que marcaram a história da educação dos surdos têm como reflexo um processo de escolarização com resultados insuficientes. Este processo, de acordo com Skliar (1998) foi orientado por práticas voltadas à correção, à normalização e à violência institucional;

instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 1998, p.7).

Buscando caminhos para enfrentar a realidade educacional dos surdos, pesquisadores como Lacerda e Lodi (2014) partem de estudos que apontam as línguas de sinais como a modalidade de linguagem acessível aos surdos, capaz de promover seu desenvolvimento. As pesquisas defendem que as línguas de sinais “devem ser incorporadas às práticas educacionais”, privilegiando propostas que visem ao “desenvolvimento integral da pessoa surda” (LACERDA; LODI, 2014, p. 12).

A maioria dos trabalhos nesta área de pesquisa pontua a utilização partilhada da língua de sinais como o caminho mais claro para a educação plena do sujeito surdo. Os estudos de Lacerda (1996) nos mostram que a ausência de uma língua compartilhada gera graves consequências, comprometendo o processo dialógico e a prática pedagógica. Nesta direção, Gesueli (1998) ressalta o papel dessa língua na construção do conhecimento em ambiente escolar, apontando-a como base do processo de interpretação e da mediação na elaboração sobre o sistema de escrita do aluno surdo.

Refletir, portanto, sobre a educação de surdos é refletir sobre posturas teórico-metodológicas calcadas em procedimentos pedagógicos exclusivamente voltados à educação de ouvintes. Neste cenário, ganham espaço as discussões em torno da educação bilíngue. A proposta de uma educação bilíngue reconhece o direito linguístico do indivíduo surdo, defendendo a interação destes com usuários da língua de sinais, de maneira que esta língua garanta o pleno desenvolvimento da criança surda. A interação com interlocutores da língua de sinais, o mais precocemente possível, pode evitar que a criança surda tenha um acesso fragmentado com o mundo e com a linguagem (LACERDA; LODI, 2014, p. 14)

De acordo com Lodi (2013), na educação bilíngue deve-se considerar, primeiramente, o desenvolvimento da língua de sinais (L1) nas relações com usuários desta (preferencialmente surdos) e a partir daí o ensino-aprendizagem da língua portuguesa escrita, como segunda língua (L2). Tal abordagem tem o objetivo de capacitar o aluno surdo para a utilização das duas línguas em ambiente escolar e no cotidiano social. A educação bilíngue para surdos, no parecer de Fernandes (2006, p.3), tem como princípio norteador “a mediação da língua de sinais em todos os contextos de interação e aprendizagem, destacando-se aí o ensino de Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua no currículo escolar”. Neste contexto, a aprendizagem é direcionada pelos conhecimentos construídos a partir da primeira língua do sujeito surdo e como língua de referência mobiliza as operações para a aproximação com a segunda língua, a portuguesa, no caso em questão.

A educação bilíngue baseia-se, portanto, no pressuposto de que ao se deparar com a língua portuguesa escrita, o surdo, dotado de um discurso proporcionado pela Libras, pode apreender, compreender e apreciar a enunciação daquela, como segunda língua. Neste sentido, Bakhtin/Volochinov nos apoiam quando definem língua como reflexo de relações sociais.

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso aprendido do exterior. A palavra vai à palavra (BAKHTIN, 2010, p.153).

A despeito de as pesquisas demonstrarem a importância do uso da Libras na constituição do sujeito surdo, a educação bilíngue não se configura como uma realidade no Brasil. De acordo com Lodi (2005), a maioria dos surdos brasileiros, devido ao desconhecimento ou não domínio da língua de sinais buscam o português como primeira língua em escolas cuja pedagogia volta-se exclusivamente para ouvintes. Este cenário reflete a realidade da maioria dos surdos em nosso país, cuja falta de acesso a uma escolarização que satisfaça as exigências “linguísticas, curriculares, sociais e culturais” determinam as condições precárias a que chegam esses alunos, mesmo após longo tempo em escolas (LACERDA; LODI, 2014, p. 14). Práticas e condições inadequadas em sala de aula acentuam as dificuldades de comunicação, restringindo o acesso do surdo às experiências curriculares, uma vez que sua língua de sinais, pré-requisito para seu desenvolvimento, é negligenciada no ambiente escolar.

Em sua quase totalidade, este ambiente, centrado na condição de ouvintes da maioria dos alunos, não contemplam os aspectos relacionados à condição linguística do surdo. Assim, falta entre surdos e ouvintes “o compartilhar de um mesmo horizonte socioideológico” referente à realidade de ambos, “tanto nas situações cotidianas quanto nas educacionais” (LACERDA; LODI, 2014, p. 16).

Para reverter a ordem instalada e atender as diretrizes da atual política nacional de educação é necessário, de acordo com Lacerda e Lodi (2014) mudanças profundas na dinâmica escolar que ultrapassem as reflexões teóricas e se concretizem em experiências práticas de abordagem bilíngue. Todavia, a escola “tradicionalmente monolíngue”, em seu ideário, na maioria das vezes não está disposta a “responder às demandas postas pela condição específica linguística e sociocultural relativa à surdez” (TURETTA; GÓES, 2014, p. 84).

A implementação de programas com abordagem bilíngue requer das escolas, além das demandas apontadas, uma atenção especial na organização do currículo e no projeto pedagógico para assegurar a aprendizagem dentro de uma perspectiva que respeite as especificidades linguísticas, sociais e culturais dessa parcela de alunos (GÓES; BARBETI, 2014). Neste sentido, Lacerda e Lodi (2014) entendem que é por meio de experiências práticas de abordagem bilíngue que a questão da formação de equipes escolares competentes para a adequada atuação com surdos pode ser enfrentada.

Qualquer proposta de educação bilíngue para surdos deve privilegiar a organização e a adequação dos espaços escolares permitindo a circulação da língua de

sinais e o diálogo entre pares e usuários competentes da mesma língua, em situações reais de interlocução. Não se trata apenas de garantir a circulação da língua de sinais no ambiente escolar, mas, como aponta Moura (2013), de assegurar que tais espaços figurem como ambientes de excelência permeados pela cultura surda. Nestes termos, a escola deve reverberar a atividade linguística como aquele exercício pleno, circunstanciado e com intenções significativas da própria linguagem de que fala Franchi (1987), e não como mera simulação de ambiente comunicativo. Ou seja, a escola deve se fazer lócus privilegiado para o exercício e o desenvolvimento dos saberes linguísticos das crianças surdas, saberes estes assimilados nas trocas discursivas com usuários de sua língua. Assim, a linguagem poderá assumir o papel central na formação das crianças surdas, uma vez que é nela que os sujeitos se constituem, internalizando experiências sociais, culturais e linguísticas.

2.4 Língua Portuguesa como segunda língua para surdos - Letramento

Como já foi discutido acima, a língua de sinais, mediadora em todo contexto de interação e aprendizagem, é a base para a construção da linguagem escrita da criança surda. Lodi (2013, p. 172) chama a atenção para a relação entre Libras e Língua Portuguesa e para o fato de as duas línguas envolvidas neste processo se diferenciarem quanto à estrutura e funcionamento, exigindo da criança surda “um alto grau de abstração”, o que só é conseguido com o pleno desenvolvimento da língua de sinais. Assim, conclui a autora, a escrita é entendida como linguagem no pensamento, que estabelece uma relação com a linguagem interior edificada “no processo de apropriação da primeira língua”. Neste sentido, Bakhtin/Volochinov (2010) nos informam que a apreensão enunciativa tem sua expressão no discurso interior, ou seja, toda atividade mental é mediatizada pelo discurso interior. O que equivale a dizer que para o aluno surdo aprender a língua portuguesa escrita (uma segunda língua, portanto), é necessário que se estabeleça uma relação com sua primeira língua. Aprender, portanto, uma segunda língua, de acordo com Lodi (2013), constitui-se em um processo orientado por repertórios semânticos da primeira língua, garantidos ao longo do desenvolvimento.

No parecer de Fernandes (2006) a aprendizagem do português pelos alunos surdos decorre do significado que tal língua assume nas práticas sociais, destacando-se aí as práticas escolares. Tal significado só poderá ser reconhecido por intermédio da língua de sinais. Assim, conclui Fernandes (2006), o letramento na língua portuguesa atrela-se à constituição de sentido na língua de sinais, lembrando que isso decorre de processos simbólicos visuais e não auditivos.

Neste contexto, para o letramento do aluno surdo deve-se considerar, conforme Fernandes (2006, p. 16), que a única via de acesso à língua portuguesa é a escrita, ou seja, “aprender a escrita significa aprender a língua portuguesa”, assim, “escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da leitura”.

Pelos princípios descritos e discutidos, observa-se que as práticas de letramento atrelam-se às circunstâncias de leitura, ou seja, a leitura é fundante para o processo de escrita, principalmente no contexto de segunda língua. Rojo et al (2008), apontam que hoje um dos objetivos primordiais da escola é possibilitar a participação dos alunos nas diferentes práticas sociais que se valem da leitura e da escrita (letramento) de maneira ética, crítica e democrática, mas para isso é necessário a ampliação e a democratização tanto de práticas e de eventos de letramento que acontecem no ambiente escolar como do rol de textos e de gêneros que por ali se apresentam.

Neste sentido, considerar o aluno surdo no espaço escolar é oferecer possibilidade de letramento como prática significativa de linguagem levando em conta suas implicações sociais, cognitivas e linguísticas, ou seja, oferecer a oportunidade de aprendizagem em sua própria língua e a partir dela.

Considerando o desenvolvimento como um processo de apropriação de experiências acumuladas pelo homem no decorrer de sua história, Schneuwly e Dolz (2010, p. 62) reconhecem como fundamentais para tal processo as noções de prática de linguagem e de atividade de linguagem:

A primeira fornece um ponto de vista contextual e social das experiências humanas (e do funcionamento da linguagem); a segunda adota um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna dessas experiências (particularmente, as capacidades necessárias para produzir e compreender a linguagem). A apropriação diz respeito tanto a uma quanto à outra, à medida que a aprendizagem que conduz à interiorização das significações de uma prática social implica levar em conta as características dessa prática e as atitudes e as capacidades iniciais do aprendiz.

As práticas de linguagem implicam, de acordo com os autores citados, em dimensões sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem em determinada situação de comunicação. Ou seja, relacionam-se com o uso da língua nas práticas sociais, em situação de interação social. Isso significa que apenas reconhecer palavras, expressões ou estruturas gramaticais simplificadas em uma língua não significa uma aproximação efetiva com a mesma, uma vez que, como aponta Bakhtin (2006), não falamos por palavras ou frase isoladas, mas sim por meio dos enunciados.

Para que essa aproximação se efetive, as atividades de linguagem devem funcionar “como uma interface entre sujeito e o meio”, respondendo à situação de comunicação. Ao situar o problema em relação aos modos de articulação entre práticas de linguagem e atividades do aluno aprendiz, Schneuwly e Dolz (2010, p. 63) partem da hipótese de que é por meio “dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades do aprendiz”. Dessa forma, a intervenção didática pode se dar pela via dos gêneros, uma vez que estes são produtos históricos e sociais e instrumentos semióticos para a ação da linguagem.

Os gêneros, de acordo com Bakhtin (2006), são formas relativamente estáveis de enunciados que organizam o discurso diário, fazendo-se instrumentos facilitadores da comunicação uma vez que estabilizam os elementos formais e as estruturas composicionais das práticas de linguagem. Dessa forma, a aprendizagem por meio de gêneros pode ser bastante significativa para os alunos, uma vez que “possibilitam a interação entre os interlocutores e materializam discursos, produzindo significados e estabelecendo relações através dos textos neles veiculados”, e estes podem se materializar por meio da linguagem, seja verbal ou não-verbal (FIGUEIREDO; GUARINELLO, 2013, p. 179).

Ao elegerem os gêneros como base na qual se assenta uma atividade de linguagem, como intervenção didática, Schneuwly e Dolz (2010) levam em conta o conceito de gênero introduzido por Bakhtin (2006) e as três instâncias que constituem a identidade de um gênero: o conteúdo temático (aquilo que é dizível por meio do gênero), a construção composicional (os elementos estruturais comunicativos que organizam o dito) e o estilo (os meios linguísticos para dizê-lo).

Essas instâncias, de acordo com Bakhtin (2006), apresentam-se interligadas no bojo de um enunciado e são determinadas pelas especificidades de cada área de comunicação, organizando as práticas de linguagem por meio das regularidades de uso.

Assim, por seu caráter genérico, os gêneros apresentam-se como referência para a aprendizagem, ou seja, “do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *me gainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 64).

Dessa forma, considerar os gêneros na prática de letramento, no contexto da surdez, abre possibilidades de desdobramentos destes enquanto instrumento de comunicação e objeto de ensino e aprendizagem, ou seja, a apropriação da língua portuguesa em práticas significativas, pressupondo o diálogo entre as línguas. Disto “decorre que conhecer um determinado gênero discursivo em língua portuguesa significa ter contato de forma significativa com ele, inicialmente em LIBRAS e posteriormente em português”, sendo que esta relação “com a segunda língua deve ocorrer inicialmente pela leitura” (LODI, 2013, p. 176). As relações com a linguagem escrita devem, portanto, se dar a partir da leitura de diferentes gêneros discursivos, uma vez que a leitura é produto da interação social, de textos e contextos que dialogam entre si (LODI, 2013). Só a partir daí é que se pode pensar em produção textual escrita, considerando: “o conhecimento do tema anteriormente discutido em LIBRAS; discussões/posicionamento dos alunos; conhecimento do gênero”. Assim, Lodi (2013, p. 177) se posiciona.

Gostaria de chamar a atenção para este ponto, pois a forma como o ensino-aprendizagem da linguagem escrita é aqui compreendido implica numa inversão dos processos tradicionalmente desenvolvidos na escola. Ou seja, antes de pensarmos na produção escrita de uma segunda língua, devemos possibilitar o conhecimento da leitura, que garantirá aos sujeitos o conhecimento do texto em sua dimensão genérica (do gênero discursivo que o constitui), das formas de enunciar na segunda língua e das formas linguísticas.

De acordo ainda com Lodi (2013), no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa o aprendiz traz para a escola o reconhecimento de escritas pelo contato com a língua nas mais diversas situações, nos diferentes eventos comunicativos, aos quais mesmo que precariamente são expostos.

Obviamente, este conhecimento não pode ser ignorado, porém não podemos ser ingênuos em pensar que as palavras reconhecidas em determinados contextos e o ensino-aprendizagem de outras (de forma isolada) possibilitarão a leitura/compreensão de textos. Portanto, deve-

se ter cuidado com a forma de tratamento deste vocabulário, a fim de não determinar suas significações em um único e mesmo sentido (LODI, 2013, p. 178).

Porém, para que os alunos surdos leiam e escrevam com autonomia e se tornem letrados, é necessário também levar em conta que o percurso de acesso ao sistema de escrita pelos alunos surdos se dará por rotas visuais, uma vez que o ponto de partida para a apropriação da língua é a palavra e não o fonema, a letra ou a sílaba (FERNANDES, 2006).

Neste sentido, no parecer de Fernandes (2006, p. 18), os materiais utilizados especialmente no início de sistematização do universo da escrita devem ser fartos em ilustrações e imagens, possibilitando aos alunos surdos inferências em relação ao tema e assunto, uma vez que esta “contextualização visual” possibilitará “a elaboração de hipótese sobre os sentidos da escrita”, além do que “a leitura das imagens e a sua relação com experiências vividas” estimularão o interesse pelas possíveis mensagens manifestadas pelo texto.

Da mesma forma, Lodi (2013, p. 179) sugere práticas de leitura de figuras, cujo caráter descritivo pode se tornar base para construção de histórias, e assim, a escrita adquire sentido e “os processos de reconhecimento das palavras se intensificam”.

A incorporação de aspectos visuais às atividades de linguagem responde aos requisitos exigidos para a escolarização do aluno surdo em relação ao letramento visual. Nesta direção, como apontam Lacerda, Santos e Caetano (2013, p. 186), é muito importante pensar em uma pedagogia que responda as exigências de “alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento”.

Para os surdos, os conceitos são organizados em língua de sinais, que por ser uma língua visuogestual pode ser comparada a um filme, já que o enunciador enuncia por meio de imagens, compondo cenas que exploram a simultaneidade e a consecutividade de eventos (LACERDA; SANTOS; CAETANO, p. 186).

Valer-se de uma proposta de trabalho de leitura e escrita para alunos surdos que privilegie a língua de sinais para a construção de sentido, significa lançar mão do aspecto visual. Assim, orientadas pela perspectiva de recursos de uma pedagogia que valoriza a visualidade, Lacerda, Santos e Caetano (2013, p. 188), apontam o “elemento

imagético (uma maquete, um desenho, um mapa, um gráfico, uma fotografia, um vídeo, um pequeno trecho de filme)” como material útil à abordagem para os diversos temas e conteúdos tratados em sala de aula, oportunizando, aos alunos surdos, uma aprendizagem reflexiva e efetiva.

Todavia as propostas e práticas educacionais baseiam-se, ainda hoje, no ensino de conhecimentos da língua portuguesa por si própria, sem repensar metodologias de ensino que considerem a Libras como base para este aprendizado. O atendimento educacional disponível para a área da surdez, especificamente na rede estadual de ensino, restringe-se às salas de recursos e à presença do interlocutor de Libras, o que nem sempre garante que o aluno surdo se aproprie dos conteúdos disciplinares. Frente às propostas pedagógicas desenvolvidas tradicionalmente e que não respeitam a diversidade linguística, é preciso buscar caminhos que passam, necessariamente, por processos curriculares que atendam às diferenças. Neste sentido, Franco (2009, p.18) nos chama à atenção para práticas políticas que sejam capazes de “instaurar percursos emancipatórios” para a inversão de “lógicas colonizadoras” e para a emergência do diálogo das diferenças. Ou seja, é necessário garantir a aprendizagem do aluno surdo, seja nas salas regulares, no atendimento educacional especializado ou em escolas bilíngues, por meio de metodologias voltadas ao ensino de segunda língua. Para tanto, práticas pedagógicas devem ser repensadas.

Capítulo 3- Metodologia

Pretende-se tratar neste capítulo das questões que envolvem a metodologia de pesquisa que norteou o presente estudo, o qual se desenvolveu a partir de oficinas de Língua Portuguesa, para surdos, como segunda língua. As atividades de leitura e escrita propostas nessas oficinas privilegiaram a interação discursiva em Libras como língua de interlocução. Buscou-se, para tanto, criar contextos sistemáticos de leitura e escrita com a elaboração de estratégias e práticas que considerassem a referida língua como base para este aprendizado.

Para se adentrar tais questões, inicialmente procurou-se situar a perspectiva sócio-histórica, alicerçada no materialismo histórico dialético, como uma das possíveis abordagens para a interpretação da realidade do contexto de ensino e aprendizagem do português escrito para surdos, em situação bilíngue. A intervenção profissional nesta realidade impõe a emergência de se conhecer as variáveis dos elementos que congregam este contexto. Para tanto é necessária uma metodologia que oriente os caminhos a serem percorridos. É necessário instrumentalizar-se para compreender o fenômeno estudado.

Em seguida se abordará os procedimentos de pesquisa, momento em que se contextualizará a mesma, caracterizando seus participantes e descrevendo o percurso das oficinas.

3.1 A abordagem histórico-cultural na pesquisa em ciências humanas e sociais

De acordo com Freitas (2002), a perspectiva sócio-histórica, alicerçada no materialismo histórico dialético, esboça, em seus métodos e arcabouço conceitual, sua origem dialética. A dialética como método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis reflete-se no método de trabalho de Bakhtin que compreende esta realidade como essencialmente contraditória e em transformação constante. Compreender, portanto, esta abordagem significa instrumentalizar-se para o conhecimento desta realidade, e particularmente, da realidade educacional. Neste sentido, determinado processo educativo pode ser investigado e compreendido a partir de uma questão orientadora, por meio de reflexões sobre as relações professor/aluno, em seu acontecer histórico.

Criticando o monologismo, Bakhtin/Volochinov (2006, p. 401) assumem uma posição ressaltando a relação entre sujeitos, ou seja, “um contato dialógico” e não “contato mecânico de oposição”. Situando Bakhtin na abordagem enunciativo-discursiva, Freitas (2003) reflete sobre as possibilidades que se abrem, por meio de sua teoria enunciativa da linguagem, para a pesquisa em ciências humanas, particularmente para a educação.

Considerando a pesquisa como uma relação entre sujeitos, portanto numa perspectiva dialógica, Bakhtin assume a interação como essencial no estudo dos fenômenos humanos [...]. Considerar a pessoa investigada como *sujeito* implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa (FREITAS, 2003, pp. 28,29).

Tal proposição metodológica, em consonância com a teoria dialética de compreensão dos fenômenos humanos traz importantes consequências para a pesquisa, uma vez que permite a observação da construção de conhecimentos e conceitos mediada pelo outro. A abordagem dialética abre-se para a compreensão da pesquisa em ciências humanas como uma relação entre sujeitos estabelecida pela linguagem, “relação essa provocadora de mútuas transformações em seus integrantes” (FREITAS, 2009, p. 6).

A situação de pesquisa torna-se dessa forma uma produção de linguagem e uma esfera social de circulação de discursos, portanto, se apresenta como um espaço educativo de comunicação e constituição de sujeitos. Se pensarmos essa pesquisa no ambiente escolar, no trabalho com alunos e professores é possível ainda considerá-la como um espaço de formação (FREITAS, 2009, p. 6).

Partindo do caráter enunciativo-discursivo do objeto de pesquisa e admitindo o conhecimento como construção da inter-relação de sujeitos, buscou-se neste trabalho a união do saber teórico com as concepções edificadas no cotidiano de oficinas de língua portuguesa, como segunda língua para surdos. Levou-se em conta, para o desenvolvimento deste estudo, que os sujeitos podem elaborar, transformar e (re)significar conhecimentos que circulam em determinados espaços socioculturais e em situações históricas precisas. As oficinas permitiram captar os processos, ou seja, a realidade em ação e, conseqüentemente, o uso da linguagem desvelada nas interações.

Neste sentido, Freitas (2002) se posiciona em relação à pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico, afirmando que aqui não se investiga em razão de resultados,

mas se busca compreender os comportamentos a partir dos sujeitos investigados. Dessa forma,

as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento (FREITAS, 2002, p. 27).

Partir, portanto, da perspectiva dos sujeitos da investigação significa tomar a teoria enunciativa bakhtiniana para nortear a pesquisa, o que implica valorizar percepções pessoais para a compreensão da dimensão histórica e social desses sujeitos, do contexto e dos fenômenos investigados. Assim, abrindo-se para um fazer metodológico e uma estrutura conceitual que dá conta dos elementos da situação, das inter-relações e das influências recíprocas, o pesquisador tem uma ampla percepção dos processos que dirigiram os produtos sociais ali construídos.

Para tanto, o campo de pesquisa constitui-se em um espaço a ser explorado, espaço onde as narrativas se compõem. Fiorin (2010, p. 59) aponta que “a historicidade dos enunciados é captada no próprio movimento linguístico de sua constituição”, sendo que a história que perpassa o discurso é compreendida na “percepção das relações com o discurso do outro”. Pesquisador e pesquisado, ambos constitutivamente dialógicos, se defrontam nesta malha interdiscursiva. Assim, o sujeito constitui-se discursivamente, captando as vozes sociais que ecoam na realidade na qual se insere, porém, esta é heterogênea, logo, o sujeito absorve as vozes sociais que estão em relações diversas entre si (FIORIN, 2010).

Aqui se coloca em foco a relação dialógica de um trabalho investigativo. Tal relação dialógica não se circunscreve na estreita perspectiva do diálogo face a face, mas, ao contrário, como aponta Fiorin (2010, p. 18), “todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos” e neles ocorre “uma dialogização interna da palavra”, portanto, os discursos são sempre perpassados pelo discurso alheio. Logo, toda pesquisa em ciências humanas deve levar em conta a relação dialógica, relação que se manifesta a partir do contato, do confronto e da singularidade do lugar no mundo de cada sujeito.

Para Fiorin (2010, p. 19), não existe objeto algum que “não apareça cercado, envolto, embebido em discursos”. Assim o autor se posiciona:

Um objeto qualquer do mundo interior ou exterior mostra-se sempre perpassado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros; dá-se a conhecer para nós desacreditado, contestado, avaliado, exaltado, categorizado, iluminado pelo discurso alheio.

É assim que o discurso construído ou por se construir deve ser considerado em seu processo de apropriação, uma vez que o sujeito, ao fazer uso da língua, não se coloca simplesmente como reprodutor de ideias, mas como aquele que refuta, contesta, contrata, polemiza, assente, converge, diverge. Tal relação contratual com um enunciado, “a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo fazem-se no ponto de tensão dessa voz” com as diversas vozes sociais (FIORIN, 2010, p. 25).

3.2 Procedimentos de Pesquisa

Ao se debruçar sobre uma pesquisa que tenha como foco o homem e suas vinculações com a linguagem, é necessário partir das relações dialógicas descritas acima, o que significa que a busca para a compreensão desses fenômenos não se dá fora das relações privilegiadas do acontecer social e histórico.

Tais pressupostos ampararam o trabalho de campo da presente pesquisa. Para a realização desta, propuseram-se oficinas de português, como segunda língua, para surdos, desenvolvidas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Respondendo a propostas da educação bilíngue para surdos, as oficinas se configuraram a partir de um trabalho com história de aventura, privilegiando interações discursivas em Libras. Nas oficinas, espaço de formação, constituição de sujeito e esfera de circulação de discursos, considerou-se a leitura e a escrita em sua dimensão dialógica e interdiscursiva. A aquisição da escrita, imersa no processo de aquisição da linguagem, tem para o surdo um caminho diverso do ouvinte, enquanto este reconstrói a história de sua relação com a linguagem por meio da língua oral, o surdo percorre tal caminho orientando-se pela língua de sinais. Adotando uma concepção de língua como atividade discursiva, as oficinas se constituíram como lugar de possibilidades de desenvolvimento do sujeito surdo como usuários do português na modalidade escrita.

Encarando este trabalho em uma perspectiva dialógica, considerou-se o sujeito surdo como possuidor “de uma voz reveladora da capacidade de construir conhecimentos” (FREITAS, 2003, p. 29).

Estudos voltados ao campo da aquisição da linguagem abrem-se, mais recentemente, para uma nova linha de pesquisa: “em vez de priorizarem um sujeito universal, idealizado, e situações experimentais controladas, com base em princípios piagetianos”, começaram a focar os processos sócio-históricos, passando “a olhar com interesse *os dados singulares do sujeito estudado*”, investigando indícios que levassem a “melhor caracterização da relação sujeito-linguagem” (BARROS, 2003, p. 25).

Tal princípio baseia-se no paradigma indiciário defendido por Ginzburg (1989, p. 156) cujas disciplinas não entram “absolutamente nos critérios de cientificidade deduzidos do paradigma galileano”, uma vez que são “disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais”, atingindo resultados com uma margem “ineliminável de casualidade”. É assim que “sinais e indícios” podem permitir a decifração de uma “realidade opaca” (GINZBURG, 1989, p. 177). Este princípio, como instrumento, traz a possibilidade de se buscar em dados considerados marginais, sinais que apontam para novas reflexões em relação à construção da linguagem escrita pelos sujeitos surdos.

Neste sentido, Góes (2000, p. 9) aponta que na investigação sobre a constituição de sujeitos, a área da educação tem recorrido a uma abordagem denominada como análise microgenética, referindo-se a uma forma de construção de dados que chama a atenção para detalhes e para “recortes de episódios interativos”, orientando o exame das relações intersubjetivas.

Não é propósito deste trabalho lançar-se a uma análise de dados a partir de tal abordagem metodológica, porém, devido a sua vinculação com a matriz histórico-cultural interessa-nos o caráter vantajoso apontado por este caminho. Ou seja, interessa-nos o registro detalhado, assumindo a centralidade do imbricamento entre as dimensões históricas, sociais, culturais e semiótica no estudo das vinculações do sujeito com a linguagem. Assim, consideramos as oficinas como um contexto para a interação e para a aprendizagem com o objetivo de documentar em minúcias o desenrolar das ocorrências, em busca de identificação de seus significados.

As abordagens e os procedimentos aqui adotados em relação ao estudo metuculoso da interação e do discurso nas oficinas aproximam-se, de diversas maneiras,

dos métodos da etnografia e da microetnografia educacional. De acordo com Erickson (2001, p. 12), “os propósitos essenciais dessas abordagens são documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos” para desvendar “os significados atribuídos a eles tanto por aqueles que deles participam, quanto por aqueles que os observam”. Assim, o autor se pronuncia.

O trabalho idealmente envolve observação e participação de longo prazo no cenário que está sendo estudado com a finalidade de propiciar familiarização com os padrões rotineiros da ação e interpretação que constituem o mundo cotidiano local dos participantes. A ênfase nessa pesquisa é descobrir tipos de coisas que fazem a diferença na vida social; ênfase na *qualitas* mais do que na *quantitas* (ERICKSON, 2001, p. 12).

Nosso estudo, por ser uma observação participante de longo prazo, nos permite a familiarização com os referidos padrões rotineiros, possibilitando responder questionamentos como “qual é a gama completa de variação dos significados implícitos e explícitos atribuídos a essas várias ações pelos vários atores sociais nelas engajados?” (ERICKSON, 2001, p. 13).

3.2.1 Contextualizando a pesquisa

No segundo semestre de 2011, reuniu-se nas dependências da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob a direção de uma doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial, um grupo de surdos interessados em aprofundar seus conhecimentos em Língua Portuguesa escrita. O referido grupo, composto por surdos jovens e adultos egressos ou em fase final de ensino médio e por alunos do ensino fundamental – anos finais, trazia, em comum, histórias de um modelo escolar que, não atendendo às necessidades específicas em seu processo de alfabetização, acabou estabelecendo limitações em relação à leitura e escrita. É importante salientar que o processo de alfabetização da maioria destes sujeitos surdos não ocorreu em circunstâncias favoráveis, uma vez que não vivenciaram o português como segunda língua e nem contaram como apoio de interlocutores. De acordo com Lacerda (2000), grande parte dos surdos brasileiros não teve acesso a uma escolarização que atendesse suas especificidades linguísticas, metodológicas, curriculares, sociais e culturais e,

muitas vezes, inseridos nas escolas regulares em classes de ouvintes, esperava-se deles um comportamento de ouvintes, submetidos a conteúdos preparados para ouvintes.

Com o intuito de desenvolver junto ao grupo práticas de letramento, a proposta de oficinas de português como segunda língua, concretizou-se como um projeto de longa duração envolvendo outros pesquisadores na área da surdez e uma graduanda do curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar. Assim, o grupo, que contava com um número oscilante de participantes, buscava neste espaço oportunidade para avançar nos conhecimentos em português que não se mostrava suficiente com as práticas escolares.

Inicialmente, participamos destas oficinas como professor de Língua Portuguesa e pesquisador na área da surdez, até assumirmos a direção do grupo, como doutorando em educação especial, a partir de 2013. Baseada em um trabalho com diferentes gêneros, a proposta pedagógica das oficinas calçou-se na relevância da interação e da historicidade para a construção de sentidos pelos sujeitos. As atividades desenvolvidas permitiam que os sujeitos surdos partilhassem conhecimentos por meio da língua de sinais em busca da aprendizagem da língua portuguesa escrita, como segunda língua.

A despeito de estas atividades terem se iniciado no segundo semestre de 2011, o período de desenvolvimento das oficinas, ao qual se reporta esta pesquisa, compreende os anos de 2013 e 2014. Dessa forma, os trabalhos foram desenvolvidos em torno de 54 oficinas, de 21 de fevereiro de 2013 a 4 de dezembro de 2014.

3.2.2 Caracterizando os participantes surdos da pesquisa

A perspectiva epistemológica que sustenta este trabalho tem na interação social que se estabelece entre sujeitos o princípio para a compreensão dos processos discursivo-enunciativos das diferentes práticas sociais de linguagem. Tais práticas são desenvolvidas no curso das relações interpessoais e maceradas no cadinho ideológico e social. Assim, os processos de compreensão dos fenômenos ideológicos só operam com a participação do discurso interior, porém, para que um sistema de signos possa se constituir é necessário que os indivíduos estejam socialmente organizados (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010). Os lugares que cada um ocupa no mundo definem a visão a partir da qual cada indivíduo constrói seus enunciados. Dessa forma, em uma pesquisa

que se propõe como espaço de comunicação e formação de sujeitos é necessário situar e compreender cada participante a partir de seu horizonte social, uma vez que é este que orienta os valores construídos na interação. Assim, em busca de uma identidade que caracterizasse o grupo, levantaram-se dados em relação à faixa etária, escolarização, fase da perda auditiva, conhecimentos em Libras e em Língua Portuguesa escrita (no início das oficinas) e a frequência nas atividades semanais, dados estes, relevantes para a compreensão do comportamento e dos desejos expressos pelos participantes.

Entre as intenções expressas, destaca-se a necessidade de aprender português para conseguir uma carteira nacional de habilitação, ingresso em faculdades, melhores funções em empresas e superação das dificuldades escolares. Conscientes ou não buscavam seus direitos quanto à aprendizagem de uma língua escrita. Direito e necessidade, uma vez que é pelo registro escrito que grande parte dos conhecimentos acumulados historicamente pelo homem circula socialmente nas diferentes esferas sociais.

Compreendendo um grupo de uma faixa etária entre 14 e 30 anos, os sete participantes surdos que frequentaram as oficinas, denominados para fins da pesquisa de Denis, Dalton, Wilson, Wesley, Janaína, Miguel, e Júlia, identificados, nas transcrições e análise dos dados, como participantes surdos P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7, respectivamente, apresentavam grande dificuldade de leitura e escrita. Todos frequentaram as oficinas no decorrer do ano de 2013 com exceção de Júlia que iniciou sua participação no ano de 2014. Cumpre salientar que no ano de 2014 as atividades desenvolveram-se somente com a participação de Denis, Dalton e Júlia. Por desavenças particulares, Wesley e Miguel deixaram de participar das oficinas. A participação de Janaína foi interrompida devido ao ingresso em um curso de Pedagogia noturno. Por sua vez, Wilson também deixou de participar das atividades das oficinas por problemas familiares e incompatibilidade de horários.

Dentre os participantes, apenas Janaína, de 17 anos, apresentava perda gradual da audição a partir 9 anos de idade, enquanto os demais perderam a audição na fase pré-linguística. Janaína tinha uma alta frequência nas oficinas, apresentando poucos conhecimentos em Libras e conhecimento intermediário em português escrito. No início das atividades, esta frequentava o ensino médio em uma escola sem intérprete educacional e manifestava o desejo de cursar Pedagogia.

Miguel, de 27 anos, já havia concluído o ensino médio e frequentava as oficinas regularmente, com alta frequência, apresentando pouco conhecimento de Libras (dificuldade de compreensão) e pouco conhecimento em português no início das oficinas. Ingressou no grupo com o intuito de melhorar os conhecimentos em português escrito para conseguir a carteira nacional de habilitação.

Denis, de 14 anos, assíduo nas oficinas estava matriculado no 8.º Ano do Ensino Fundamental, frequentando, há alguns meses, uma escola com proposta bilíngue. No início das oficinas Denis apresentava pouco conhecimento em Libras e conhecimento básico em português escrito.

Dalton, irmão gêmeo de Denis, também frequentava assiduamente as atividades das oficinas e também estava matriculado no 8.º ano do Ensino Fundamental, na mesma escola que seu irmão. Apresentava, no início das atividades, pouco conhecimento em Libras e conhecimento básico em português escrito, porém, demonstrava relativa segurança em questões de compreensão das línguas.

Wilson, de 30 anos, de frequência regular nas oficinas, já havia concluído o Ensino Médio, repetindo o histórico de grande parte dos surdos egressos da educação básica, porém, sem condições mínimas de ler e escrever pequenos textos. Trabalhador na área da indústria, Wilson apresentava conhecimento precário em Libras (valendo-se de gestos caseiros no início das oficinas) e grande dificuldade em português escrito. Partilhava com Miguel o sonho de conseguir a carteira de motorista.

Wesley, de 30 anos, com baixa frequência nas atividades das oficinas, possuía Ensino Fundamental completo e era fluente em Libras, mas com poucos conhecimentos em Língua Portuguesa. Também trabalhador da indústria, tinha a intenção de retornar aos estudos e terminar o Ensino Médio, no período noturno, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Júlia, de 16 anos, iniciou sua participação nas oficinas no ano de 2014, quando foi matriculada no 8.º ano do Ensino Fundamental, na mesma escola com proposta bilíngue que os gêmeos, Denis e Dalton, frequentavam. Com bons conhecimentos em Libras, Júlia apresentava conhecimentos básicos em português escrito.

Todos os participantes, com exceção de Janaína que apresentou perda gradual de audição no período pós-linguístico e, portanto, trazia conhecimentos intermediários do português, foram frutos de uma escola que não atendeu suas particularidades linguísticas durante a fase de alfabetização (séries iniciais) e não dominavam a língua

portuguesa escrita dentro dos parâmetros esperados para a idade. Torna-se importante registrar o fato de Janaína ter desenvolvido a linguagem a partir do português oral, cuja interlocução com outros falantes da língua colaborou para que sua linguagem fluísse, provendo atitudes discursivas, que de certa forma, propiciaram a apropriação de elementos socioculturais e linguísticos em uma fase importante de seu desenvolvimento. Apesar destes registros linguísticos, a perda gradual da audição fez com que Janaína incorporasse informações do mundo e aspectos da linguagem de forma fragmentada, fato observado em sua dificuldade quanto à significação de conceitos, revelando, por vezes, a cristalização de formas linguísticas, de modo automático, sem a compreensão global e o alcance dos diferentes significados, da mesma maneira que os demais participantes surdos. O conhecimento restrito da língua de sinais, devido ao recente contato com essa língua, levava, muitas vezes, Janaína a interagir, em português oral, com os pesquisadores, em detrimento da comunicação com os pares surdos na construção de conceitos.

O quadro 1, abaixo, traz uma caracterização dos participantes surdos.

Quadro 1- Participantes Surdos

Nome	Faixa etária	Escolarização	Fase da perda da audição	Conhecimento em Libras (inicial)	Conhecimento em Português escrito
Denis (P1)	14	8.º ano do ensino fundamental em uma escola bilíngue	Pré-linguística	Pouco conhecimento	Conhecimento básico
Dalton (P2)	14	8.º ano do ensino fundamental em uma escola bilíngue	Pré-linguística	Pouco conhecimento	Conhecimento básico
Wilson (P3)	30	Dado desconhecido	Pré-linguística	Conhecimento precário	Pouco conhecimento
Wesley (P4)	30	Ensino fundamental completo	Pré-linguística	Fluente	Pouco conhecimento
Janaína (P5)	17	1.º ano do ensino médio e uma escola regular (sem intérprete)	Perda gradual a partir dos 9 anos de idade	Pouco conhecimento	Conhecimento intermediário
Miguel (P6)	27	Ensino médio completo	Pré-linguística	Pouco conhecimento	Pouco conhecimento
Júlia (P7)	16	8.º ano do ensino fundamental em uma escola bilíngue	Pré-linguística	Bom conhecimento	Conhecimento básico

Fonte: Pesquisador

3.2.3 Caracterizando os sujeitos educadores

As oficinas foram coordenadas pelo autor desse trabalho, contando com a participação de pesquisadores da área da surdez, aqui denominados de Educadores, os quais serão reconhecidos por Luna (E1), Milena (E2), Djair (E3), Adriano (E4) e Katy (E5) quando da transcrição, apresentação e análise dos dados.

Doutoranda em Educação Especial, Luna é Professora de Libras, graduada em Fonoaudiologia, com experiência em interpretação. Milena, também graduada em Fonoaudiologia, é fluente em Libras, com experiência em interpretação. Djair, com graduação em Letras, é Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico de uma Diretoria de Ensino, na área de Educação Especial, possui conhecimento intermediário em Libras e tem experiência no ensino de Língua Portuguesa. Adriano, graduando em Letras, é fluente em Libras, com experiência em interpretação no ensino básico e superior. Mestranda em Educação Especial, Katy possui graduação em Pedagogia e Letras/Libras, fluente nesta língua tem experiência em docência universitária e em interpretação de eventos.

O Quadro 2, a seguir, apresenta a caracterização dos sujeitos educadores.

Quadro 2- Educadores

Nome	Escolarização	Experiência Profissional	Conhecimento em Libras
Luna (E1)	Doutoranda em Educação Especial; graduada em Fonoaudiologia	Experiência em interpretação e Professora de Libras	Fluente
Milene (E2)	Graduada em Fonoaudiologia	Experiência em interpretação	Fluente
Djair (E3)	Doutorando em Educação Especial; graduado em Letras	Experiência em ensino de Língua Portuguesa	Conhecimento intermediário
Adriano (E4)	Graduando em Letras	Experiência em interpretação no ensino básico e superior	Fluente
Katy (E5)	Mestranda em Educação Especial; graduada em Pedagogia e Letras/Libras	Experiência em docência universitária e interpretação em eventos	Fluente

Fonte: Pesquisador

A linguagem, entendida como atividade constitutiva de sujeitos, enquanto construção coletiva pressupõe em seu decurso transformações qualitativas nos modos de pensamento e ação, que emergem e se consolidam nas relações sociais entre os sujeitos envolvidos (LACERDA; LODI, 2014). Dessa forma, ao se iniciar as atividades das oficinas, poucos participantes surdos tinham bom conhecimento de Libras, porém, a interação e o partilhar de uma mesma situação, possibilitados pela própria língua,

alavancou este conhecimento. Os conceitos partilhados, generalizados, contextualizado e relacionados acabam por se constituírem em conhecimentos e quando acionados em outros contextos geram novos significados em novas experiências. É, pois, na linguagem e pela linguagem que os conhecimentos são construídos, uma vez que ao partilharem os signos constitutivos de uma língua, os sujeitos colocam em circulação diferentes sentidos da linguagem e assim, “as categorias conceituais podem construídas, organizando suas experiências, numa atividade mediadora entre os sujeitos e os objetos de conhecimento” (LACERDA; LODI, 2014, p. 13).

3.2.4 Coleta de dados

Tendo em vista as demandas em relação à coleta de dados, cuja construção depende da atenção dispensada aos episódios interativos que poderiam revelar as relações interpessoais e as práticas durante as oficinas, optou-se pela vídeo-gravação para registrar os trabalhos. Tal procedimento, permitindo a captação dos processos e posterior análise das interações e da língua em uso, pode revelar determinadas singularidades que os sujeitos surdos esboçam em suas produções escritas, bem como as soluções que buscam para a transição de línguas e a exploração da língua de sinais como parâmetro para a construção dessa escrita. Para a coleta de dados, lançou-se mão, também, do diário de campo para apoio da análise dos processos e produtos das oficinas.

De acordo com Erickson (2001), o pesquisador pode se valer de dois meios primários de coleta de dados: “observar e perguntar”. Isto pode gerar diferentes fontes e tipos de dados, como notas de campo realizadas pelo pesquisador, bem como as videograções que se tornam, segundo ao autor, “a base para transcrições de comportamento verbais e não verbais”, cada qual apresentando “um *status* epistemológico diferente como evidência” (ERICKSON, 2001, p. 13).

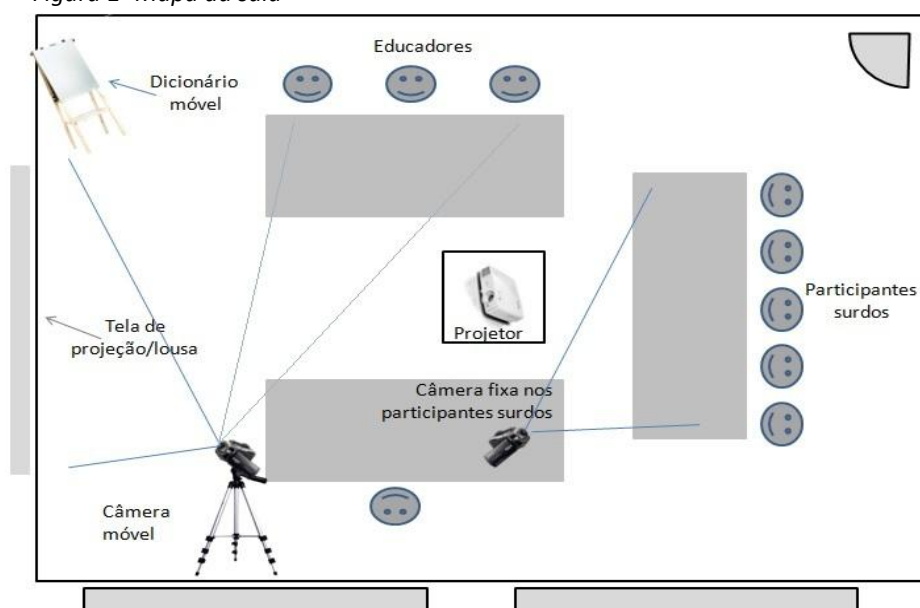
Focalizando aspectos dialógicos da interação entre sujeitos, o material documentado por videogração foi recortado em episódios considerados significativos para o propósito desta pesquisa, buscando delinear o curso das transformações: o processo de formação dos sujeitos quanto à leitura e à escrita em relações estabelecidas nas oficinas de português como segunda língua para surdos.

Os episódios que constituem o *corpus* de análise foram selecionados entre as oficinas desenvolvidas no transcorrer dos anos de 2013 e de 2014, considerando o contexto comunicativo (para quê escrever, para quem escrever e como escrever) na realização da reescrita coletiva de uma história de aventura. Os trechos dos episódios cujas enunciações se apresentaram significantes em relação às estratégias de produção, revisão e reflexão da língua coletivamente foram transcritos e traduzidos da Libras para a Língua Portuguesa escrita. Todavia, na apresentação deste trabalho, trazemos a tradução que se revelou suficiente para a análise das inter-relações dos discursos, bem como para a compreensão do leitor em relação às enunciações estabelecidas.

Para viabilizar este processo de coleta de dados foram utilizadas duas câmeras filmadoras. Uma delas registrava as ações dos participantes surdos, permanecendo estática, uma vez que estes se posicionavam sentados em frente à tela de projeção/lousa, enquanto a outra se movimentava de acordo com a localização dos pesquisadores e dos próprios participantes surdos, capturando as interações, quando estes se posicionavam frente à lousa para a reescrita. Além desses equipamentos específicos para as filmagens, utilizou-se, durante as oficinas, computadores, projetor, lousa/tela de projeção, mesas, cadeiras e blocos *flip chart* para a montagem de um dicionário portátil que era exposto e alimentado por palavras, de acordo com a necessidade do grupo.

A figura abaixo exibe o mapa da sala, com a disposição do mobiliário e dos objetos utilizados durante as oficinas.

Figura 1- Mapa da sala



Fonte: Pesquisador

3.2.5 O percurso das oficinas

Em se tratando do processo ensino-aprendizagem, faz-se necessário situar o termo *oficina* aqui traduzido como espaço de comunicação, formação e constituição de sujeitos que se diferencia do espaço escolar responsável pelo ensino formalizado. Assumimos, assim, a posição de Souza Neto (2005, p. 250), cujo conceito de oficina abarca lugares em que se disponibilizam “os artefatos para o trabalho”: “a matéria-prima que se manipulará”, “as ferramentas” para a execução da tarefa e “os espaços em que o corpo se flexionará”. Aqui, nossos artefatos se traduzem em linguagem como matéria-prima, em gêneros discursivos como instrumentos e em sinais que se flexionam em língua.

Nesta concepção, oficina é o lugar em que

certos fazeres e saberes estão sempre situados quando se conjugam enquanto aquela ação consciente que produz objetos materiais e imaterialidades simbólicas. Ao dizer situados, pressupõe-se a perspectiva de um lugar de onde, a partir desse processo que inclui rituais constitutivos de coisas e idéias, instituem-se regras, códigos, relações que identificam, naqueles que fazem a oficina funcionar, os sujeitos que são feitos pelo ofício que executam (SOUZA NETO, 2005, p. 250).

O trabalho realizado em uma oficina cria, entre outras coisas, “uma identidade entre os indivíduos e os objetos que estes manipulam, as ferramentas que manuseiam, os processos com as quais interagem” (SOUZA NETO, 2005, p. 250). Assim, a linguagem se constitui como uma construção coletiva, em que cada sujeito individualiza seu discurso, na identificação e contraposição da palavra do outro.

Embora oficina seja diferente de sala de aula, uma vez que se distancia daquele ensino formalizado característico do espaço escolar, muitas vezes preso a um currículo que nem sempre atende às necessidades do alunado em geral, também se constitui em espaço de formação e aprendizagem. A escola, em seu exercício de poder, negligencia certos saberes em nome da transmissão de um saber privilegiado, não dando chance aos sujeitos (alunos e professores) para fazer aquilo que precisam ou desejam fazer num determinado momento.

Analisando o jogo da sala de aula, Garcez (2006) nos mostra que “a organização da fala-em-interação da sala de aula se dá em larga medida por sequências previsíveis”

atendendo ao padrão iniciação-resposta-avaliação (IRA). De acordo com a perspectiva do autor, isto pode fornecer ao professor um método bastante eficaz para apresentar informações e testá-las, porém, estabelece um contrato social sobre os alunos, uma vez que reforça a hierarquia entre os participantes.

Em outras palavras, a fala-em-interação de sala de aula marcada por recorrência de seqüências IRA pode muito bem estar a serviço de apresentar, testar e impor informações e padrões de comportamento, atividades orientadas para metas-fim que dificilmente parecem resultar na formação de cidadãos participativos e críticos (GARCEZ, 2006, p. 69).

Assim, Garcez conclui que tal seqüência funciona como um método econômico de reproduzir conhecimentos, sem exigir um engajamento dos participantes em torno da construção conjunta de conhecimentos.

De acordo com tal perspectiva, Garcez (2006, p. 67) admite que a “a concretude do que seja a sociedade e as suas instituições, como a escola” não se estabelece por “elementos preexistentes e absolutos”, mas “no fazer conjunto das pessoas a cada momento em que se encontram para fazer o que precisam e desejam fazer”. Garcez ainda aponta que “o fato de que uma interação tem lugar num cenário logisticamente institucional pode ser irrelevante”. Dessa forma,

dois médicos podem co-construir sua identidade nesses termos, e destarte produzir fala institucional, à beira da praia, assim como podem conduzir suas ações no sistema de troca de falas da conversa cotidiana na clínica ou no hospital sempre que puderem dispensar as orientações institucionais, tornando-as irrelevantes naquele momento, para fazerem o que estão fazendo ali mediante o uso da linguagem (GARCEZ, 2006, p. 67).

Assim, em situação de oficina, sujeitos surdos podem co-construir identidades de instrutores ou aprendizes e produzir conhecimentos desobrigando-se de orientações institucionais no desenvolvimento e uso da linguagem sinalizada e escrita. Portanto, sem reproduzir o padrão analisado por Garcez, as oficinas se fizeram ponto de encontros interacionais e de construção compartilhada de conhecimentos.

Para entender a constituição dessas interações que ocorrem nos espaços de oficinas e como tais interações reverberam em possibilidades de ações quanto ao uso da linguagem é necessário analisar a organização das ações dos participantes surdos e dos

educadores ouvintes. Trata-se, portanto, de observar as ações compartilhadas entre diferentes interlocutores, pois, são essas interações que desvelam o jogo da competência linguística e comunicativa, uma vez que aí se transparece o estabelecimento de opiniões, apreciações, tomadas de decisões, buscas de alternativas que sinalizam as rotas para a construção da referida competência. E o que é relevante neste jogo constitui-se na interação ali desenrolada. Portanto, é preciso refletir sobre as interações desencadeadas nestas oficinas, debruçando-se naquilo que pode revelar as pegadas que guiaram os participantes surdos na peleja com a linguagem. É na interação social, “condição de desenvolvimento da linguagem”, que os sujeitos se apropriam do sistema linguístico, “no sentido de que constrói, com os outros, os objetos linguísticos sistemáticos de que vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores” (FRANCHI, 1987, p. 12).

As atividades das oficinas desenvolviam-se uma vez por semana, com duração de 1 hora e meia, tendo como locação uma sala de estudos da UFSCar, sendo vídeo-gravadas por uma graduanda do curso de Educação Especial. Ao final de cada atividade diária os educadores discutiam os encaminhamentos para a próxima semana em relação ao planejamento do trabalho, preparação e produção de materiais e as estratégias didáticas visando ao desenvolvimento da linguagem dos participantes surdos. No decorrer da semana, as anotações, registros e ocorrências das atividades, a partir do diário de bordo, eram partilhados entre os pesquisadores, via e-mail. As discussões e os registros veiculados dirigiam as atividades e as escolhas didáticas que também eram orientadas pela incidência dos efeitos de cada prática aplicada anteriormente. Assim, as oficinas não obedeciam a um cronograma fixo e o planejamento não era engessado a metas curriculares, sendo, pois, as sequências didáticas agenciadas por um planejamento que privilegiava múltiplas oportunidades de interlocução e de diferenciação de ensino. Neste sentido, os trabalhos das oficinas norteavam-se por atividades cujos rumos, muitas vezes imprevistos, eram ditados pelos próprios participantes surdos, à medida que revelavam suas dificuldades, ou ainda, pelas soluções que estes encontravam como agentes do processo de ensino e aprendizagem.

Buscando a natureza interativa da linguagem e com o intuito de inserir os sujeitos surdos em práticas de letramento, optou-se por um trabalho a partir de uma história de aventura, priorizando a leitura e a escrita, em contextos significativos que avultassem a funcionalidade da Língua Portuguesa escrita. A história de aventura em

questão, tendo certa estrutura definida por sua função, se caracteriza por abarcar um plano comunicacional, ou seja, uma forma de linguagem prescritiva que possibilita, no parecer de Schneuwly (2010), a produção e compreensão textual.

Neste sentido, *As sete viagens de Simbad, o marujo*² mostrou-se propícia para tal trabalho, uma vez que em cada uma das sete viagens repete-se, praticamente, a mesma estrutura, com uma constância nos papéis desempenhados pelas personagens, o que permite uma reflexão ativa sobre o conteúdo do texto, bem quanto ao modo de funcionamento da língua portuguesa. As fórmulas semelhantes para marcar as subdivisões do relato que segue reatam o fio de cada viagem. Dessa forma, a história eleita se mostrou eficaz para um trabalho que visava instrumentalizar os alunos surdos para a leitura e a escrita de textos.

O trabalho com história de aventura desenvolvido nas oficinas teve a finalidade de propiciar, aos alunos surdos, novas práticas de linguagem, ou práticas de difícil domínio, pressupondo contatos significativos com novos modos de discurso. Considerou-se o trabalho como uma prática de difícil domínio para os surdos participantes das oficinas, uma vez que a maioria deles, pela aprendizagem tardia da língua de sinais, não participou de atividades que possibilitassem a construção de determinados conceitos que crianças ouvintes constroem em suas atividades linguísticas comuns, mesmo antes de sua alfabetização, em relação, por exemplo, a ouvir e contar histórias. Tais atividades linguísticas se dão naturalmente, por meio de uma língua, seja ela oral ou viso-gestual, ou seja, se consubstanciam em circunstâncias cotidianas da comunicação, no meio familiar e nos ambientes que a criança frequenta. Portanto, a falta de uma língua, durante certo período de vida, gera lacunas nos processos de construção de conceitos de modo geral. A expressão, a compreensão e a comunicação entre os sujeitos são garantidas pelas estruturas linguísticas de uma língua. Assim, a linguagem como práxis histórica insere-se em contextos sociais precisos, portanto, seu poder de expressão se mantém apenas quando em seu meio e em seu pleno exercício.

Partindo do pressuposto de que é necessário oferecer bons modelos de escrita para o desenvolvimento escritor, a história de aventura em questão surgiu como possibilidade de apresentar aos surdos um texto que provavelmente não leriam sozinhos. A complexidade de um texto ajuda a avançar na situação de leitura e escrita,

² HOLEINONE, Peter. *As sete viagens de Simbad, o marujo e outras histórias*. São Paulo: Paulinas, 1988.

uma vez que se coloca como um desafio frente às complexas operações que devem ser enfrentadas como argumentar, discutir, criar hipóteses, generalizar e concluir.

Visando expor aos participantes surdos o projeto a ser desenvolvido nas oficinas, privilegiou-se, no momento inicial, a construção de representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem que seria executada (SCHNEUWLY, 2010), explicitando-se tal questão que seria enfrentada a partir da leitura de uma história de aventura e reescrita do texto.

Buscou-se, então, concretizar os elementos necessários para o desenvolvimento das capacidades de linguagem relativas a uma história de aventura. Para configurar aquela situação específica de linguagem, em busca de sistematização, foi necessário tornar operacional e ativo aquilo que o aluno informalmente já tivera acesso por meio de suas atividades linguísticas comuns.

Para tanto, o primeiro trabalho com o grupo privilegiou uma atividade que abrisse as portas para a construção do conceito *história de aventura*. Para criar condições para tal sistematização exibiu-se o vídeo, em Libras, *Aprende a escrever na areia*³, que congrega aspectos do conceito em questão. O trabalho constituiu-se em discussões, rerepresentações do vídeo e reconto da história, em Libras, pelos pesquisadores e pelos participantes surdos, buscando explorar as cenas em seus desdobramentos quanto ao ambiente, trajes, cenários, personagens, heróis, vilões sequência das ações e desencadeadores de conflitos. Como recurso didático, valendo-se do canal visual, apresentaram-se cenas e fotos da internet que remetiam àquela história oriental, em uma exploração de cenários, caravanas de camelos, desertos e trajes, que suscitaram reflexões sobre a própria narrativa e nortearam as discussões em torno da construção daquele conceito.

Ainda, para a apropriação do referido conceito, exibiram-se as sinopses e alguns trechos dos filmes de aventura (*A múmia*⁴, *Indiana Jones*⁵ e *Piratas do Caribe*⁶) com o

³ *Aprende a escrever na areia*, Série Educação de Surdos – Contando Histórias em Libras, vol. 9. Edição: Instituto Nacional de educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, 2006.

⁴ Filme: A múmia. Título original: The Mummy – ano de lançamento: 1999, direção: Stephen Sommers, João Jardim e Lucy Walter.

⁵ Filme: Indiana Jones, Os caçadores da arca perdida. Título original: Raiders of the Lost Ark – ano de lançamento: 1981, direção: Steven Spielberg, Paramount Pictures.

intuito de que os participantes levantassem características semelhantes entre as histórias, buscando sentido não só para as características humanas (valentia, inteligência, audácia), como também para o vocábulo/conceito *aventura* que logo seria enfrentado. As discussões em torno do vídeo, em Libras e dos trechos dos filmes, já conhecidos pelos participantes, tinham o objetivo de convocar o sentido de história de aventura em experiências anteriores sobre a temática, facilitando a construção de conceitos. Este trabalho foi essencial, uma vez que os alunos surdos, embora aparentemente, dominassem o conceito de história em suas relações cotidianas, não conheciam a palavra aventura, nem os aspectos daquele funcionamento textual.

A construção do conceito de aventura partiu, portanto, de um trabalho coletivo, no qual os pesquisadores instigavam os participantes surdos para a busca dos elementos comuns nos diferentes textos apresentados (o vídeo em libras e os filmes), relacionando-os com outras histórias conhecidas. Elementos que remetem ao significado de *aventura* (viagens, desafios, perigos, entre outros) foram levantados por meio de questionamentos dirigidos: Qual das histórias faz referências a viagens? Qual delas apresenta situação de perigo e desafios ao protagonista? Eles venceram esses desafios? Como são as personagens? Qual o objetivo dessas personagens? Comparando e descrevendo as diferentes situações os participantes surdos constataram regularidades dentro da diversidade das histórias.

O trabalho desenvolvido para viabilizar a construção de conhecimentos partiu do repertório semântico da primeira língua dos surdos, uma vez que a aprendizagem de novos conceitos só ocorre dentro de uma cadeia discursiva e, assim, a apropriação do conceito *aventura* foi delimitada e orientada por conhecimentos anteriores, os quais cada indivíduo lança mão para acomodar os signos adequadamente em seus contextos próprios. Neste sentido, Bakhtin nos respalda ao afirmar que os enunciados se constituem por meio das manifestações sociais e culturais de cada sujeito.

Assim, a busca da construção do conceito de história de aventura demandou três encontros que propiciaram aos participantes surdos um mergulho em atividades discursivo-enunciativas por meio das situações experimentadas nos vídeos e nos trechos

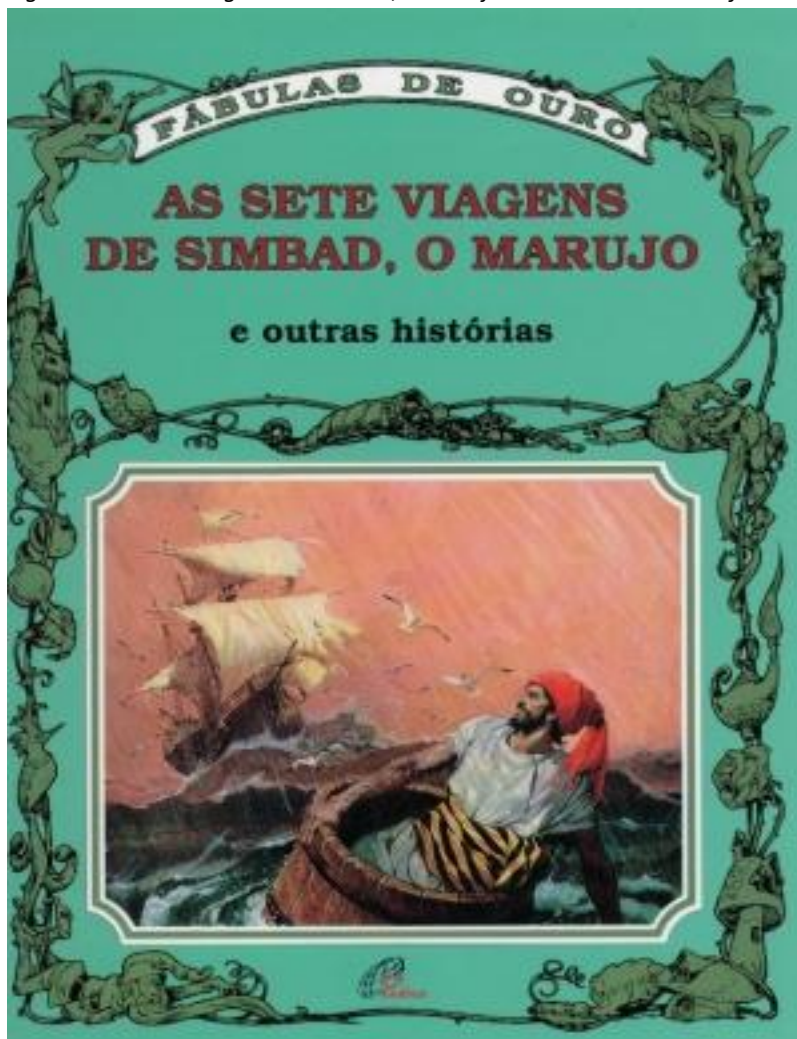
⁶ Filme: Piratas do Caribe – A maldição do Pérola Negra. Título original: Pirates of the Caribbean: the curse of the Black Pearl – ano de lançamento: 2003, direção: Gore Verbinski, Disney/Buena Vista.

dos filmes que, de certa forma, dispararam uma interlocução, não só com os pares e educadores, como também com as experiências e vivências particulares.

A partir de tal expediente, anunciou-se aos participantes surdos que no encontro seguinte a atividade se desenvolveria em torno de uma *história de aventura*. Assim, escreveu-se na lousa: História de Aventura. Pressupondo o diálogo entre línguas e as construções elaboradas em conjunto, apresentou-se, aos participantes surdos, a palavra escrita e o sinal em Libras. Na tentativa de sedimentar ou testar o conceito trabalhado, explorou-se o sentido do vocábulo *aventura* em diferentes contextos, aproximando-o de situações cotidianas vivenciadas pelos surdos, a partir de discussões com seus pares, momento em que apresentavam dificuldades e esclareciam dúvidas, apoiando-se na relação com o outro.

Após a seleção do texto e a construção conjunta da situação de comunicação que seria trabalhada, apresentou-se, aos participantes da oficina, o texto em seu suporte original: o livro *As sete viagens de Simbad, o Marujo*. Cada membro do grupo recebeu um livro para leitura e manuseio.

Figura 2- As sete viagens de Simbad, o marujo. Livro utilizado nas oficinas



Levando em conta os estudos de Lodi (2013, p. 176), no universo do aluno surdo “conhecer um determinado gênero discursivo em língua portuguesa significa ter contato de forma significativa com ele, inicialmente em Libras e posteriormente em português”, e tal relação com a segunda língua deve se dar inicialmente, pela leitura. Partindo desse pressuposto, criou-se um material didático, com a elaboração de um vídeo, em Libras, de *As Sete Viagens de Simbad, o marujo*, narrado por uma doutoranda do programa de Educação Especial, ouvinte bilíngue (veja imagem abaixo). A potencialidade visual característica da língua de sinais foi explorada com o elemento imagético a partir de fotografias e gravuras que ilustraram o vídeo. Privilegiar uma pedagogia que considerasse as especificidades dos alunos surdos foi muito importante, uma vez que eles “se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maior parte

das informações para a construção de seu conhecimento” (LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2013, p. 186).

Figura 3- Imagens do material didático- vídeo narrado em Libras da história de aventura *As Sete Viagens de Simbad, o marujo*.



A história de aventura, em questão, desenvolve-se em torno de sete episódios (viagens) após uma introdução que localiza o leitor temporal e geograficamente, convidando-o a percorrer junto com os personagens as aventuras de Simbad, o Marujo. Realizou-se primeiramente uma apresentação do vídeo (introdução e primeira viagem) para que os participantes surdos tivessem um contato inicial com a história, em Libras. Estes foram questionados sobre suas impressões e o que haviam captado desta primeira apresentação. Constatadas as dificuldades de compreensão, relacionadas ao próprio domínio da língua de sinais, optou-se por um trabalho mais intenso voltado a discussões sobre a introdução do vídeo.

A primeira instância de aprendizagem constitui-se, portanto, por meio de um trabalho para superar as dificuldades relativas ao próprio objeto de aprendizagem, ou

seja, levar os participantes surdos a conhecerem, por meio da língua de sinais, não só a história como também a organização discursiva que a presidia. A atividade constituiu-se por sucessivas apresentações do vídeo, segmentando-as didaticamente, como procedimento que permitisse o processo de observação e descoberta de novas relações com a linguagem. O trabalho foi ampliado por discussões mediadas pela língua de sinais, além de reconto pelos alunos surdos e reapresentações do vídeo com suspensões estratégicas para a compreensão de novos sinais. Isso permitiu a delimitação dos problemas que seriam enfrentados no decorrer do processo.

Retomado o vídeo várias vezes e após os participantes surdos narrarem a introdução em Libras, exibiu-se na tela o texto escrito digitalizado. Considerando, inicialmente, o discurso já construído em língua de sinais, os sujeitos surdos foram colocados em situação de leitura, buscando um diálogo entre línguas, uma vez que a prática de leitura pressupõe um intercâmbio com conhecimentos construídos anteriormente, no qual a presença de outros textos e enunciações não pode ser ignorada. Assim, procedeu-se à leitura do texto escrito, referente à introdução da história:

“Era uma vez... no longínquo Oriente, um marinheiro chamado Simbad. Ninguém, além dele, viveu tão extraordinárias aventuras nem conseguiu escapar tantas vezes da morte certa.”

A partir da tradicional e clássica introdução *era uma vez* trabalhou-se o conceito de temporalidade. A localização temporal de uma enunciação pode ser expressa por meio da flexão verbal, de verbos auxiliares, entre outros, portanto foi necessário trabalhar com os alunos a categoria temporal, uma vez que é por meio dela que se estabelecem relações de ordem cronológica de simultaneidade, anterioridade e posteridade. A expressão *longínquo oriente* proporcionou discussões em torno do tempo e do espaço. Em relação ao espaço optou-se em contrapor oriente e ocidente por meio da localização em mapa geográfico. Os recursos visuais a partir de imagens colhidas na internet auxiliaram a compreensão e formulações de conceito entre palavras e sinais, como por exemplo, *marinheiro*. Frente às dificuldades enfrentadas no primeiro parágrafo, retomou-se ao vídeo e assim, em trocas discursivas entre línguas, os participantes surdos iam construindo conhecimentos de leitura e do texto em suas dimensões genéricas e das maneiras de enunciação de outra língua.

As atividades de leitura propostas, em Língua Portuguesa, levaram em conta a contextualização do tema e de palavras, buscando, de acordo com Lodi (2013), o diálogo entre Libras e situações do cotidiano, uma vez que os alunos surdos já traziam, de seu ambiente escolar e extraescolar, o contato com o português escrito. Os problemas relacionados à recepção do texto escrito foram enfrentados em um exercício de leitura em grupo, proporcionado pelo texto digitalizado e projetado pelo *data show*. Assim, apoiando-se na enunciação um do outro e nos enunciados em Libras e Língua Portuguesa escrita, juntos buscavam, pela mediação dos educadores, compreender o texto escrito em seu *lócus* e contextos correspondentes. Durante as atividades de leitura, observou-se que as ações de permuta entre os participantes surdos e as intervenções formalizadas tornaram-se indispensáveis para a organização da aprendizagem do texto quanto aos modos de enunciação em outra língua.

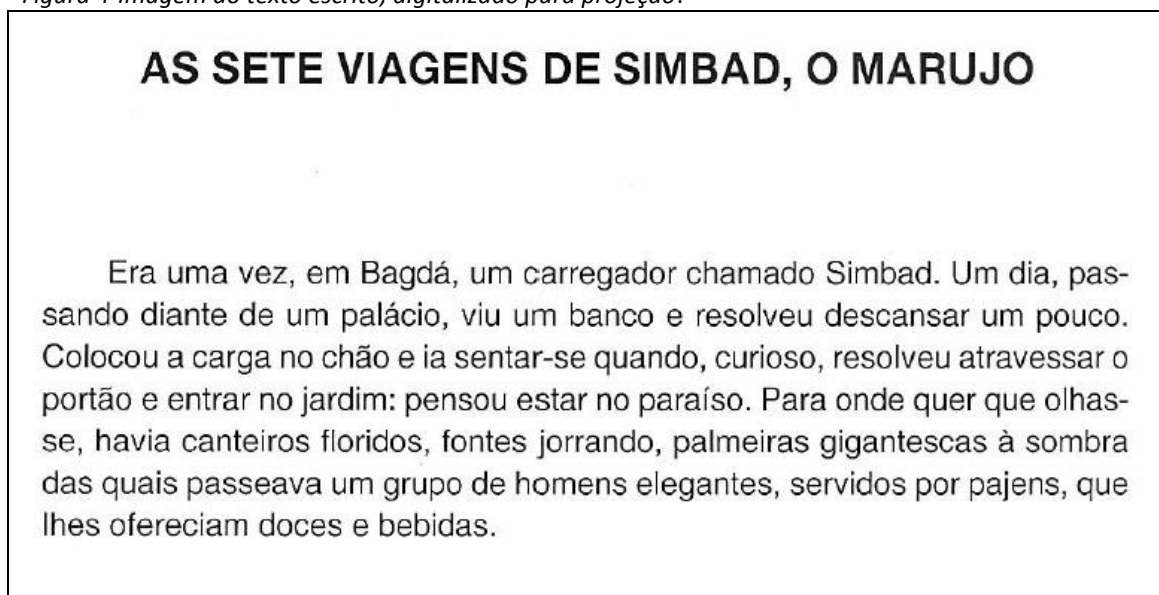
A partir da apresentação do vídeo da primeira viagem na íntegra, este foi reapresentado várias vezes de modo segmentado, propiciando aos surdos o acesso à história e momentos para discussões em sua própria língua. Porém, alguns participantes surdos não possuíam um conhecimento aprofundado de Libras, o que limitava o entendimento sobre o texto narrado. Mesmo os participantes surdos com maior domínio da língua de sinais apresentaram dificuldade de compreensão, pois as relações linguísticas nunca são uniformes e sim limitadas pelas condições de produção e de interpretação dos diferentes enunciados, ou seja, o domínio do código muitas vezes não é suficiente para assegurar a comunicação. Neste sentido, faz-se importante registrar os percalços que atravessaram as atividades das oficinas. Os entraves vieram, em grande parte, pelo uso precário da língua de sinais que alguns participantes apresentavam no início das oficinas. Muitos deles, tomando contato tardio com a essa língua, sofriam com as questões de comunicação. Esta realidade redirecionou os trabalhos do grupo. A falta de uma língua fluente limitava o entendimento do texto narrado em Libras e, mesmo aqueles que tinham bom conhecimento dessa língua também apresentavam dúvidas pela falta de familiaridade com uma história de aventura, ou seja, desconheciam aquela organização discursiva, o que quer dizer que nenhuma língua fala por si só. Assim, o trabalho com o vídeo demandava frequentes interrupções para discussões de sinais desconhecidos ou para apresentações das informações em diferentes formas com o intuito de estabelecer um ambiente comunicativo e interativo.

Neste sentido, os textos-base que compõem os documentos do Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010, p.15) apontam que o desenvolvimento da competência linguística do aluno, não se pauta “na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma-padrão, mas principalmente, no domínio da competência performativa”:

o saber usar a língua em situações subjetivas ou objetivas que exijam graus de distanciamento e de reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores, ou seja, a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística, no âmbito dos inúmeros discursos concorrentes.

Assim, por meio de negociações de significados e participação em diálogos, em níveis que aos poucos avançavam, os sujeitos surdos iam construindo pistas e significações possíveis para os dados constantes daquela história em Libras. Solicitava-se, então, que os surdos narrassem, em língua de sinais, os trechos apresentados e discutidos, para a verificação da compreensão e da sequência lógica. Só após essa elaboração conjunta e mediada, apresentava-se o texto escrito, referente ao trecho estudado em libras, digitalizado e projetado para leitura em grupo.

Figura 4-Imagem do texto escrito, digitalizado para projeção.



A leitura buscava a compreensão do significado global do texto escrito, já construído em Libras, uma vez que, o sentido de um enunciado pode ser construído na interação verbal, quando este entra em contato com os sentidos de outros textos lidos,

sabidos ou conhecidos, sentidos esses decorrentes de relações que se estabelecem na malha interdiscursiva. Portanto, as atividades de leitura nas oficinas eram desenvolvidas sequencialmente à história, porém de modo segmentado, ou seja, as viagens narradas pelo protagonista eram lidas por pequenos trechos, num trabalho de idas e voltas, entre o texto escrito e o texto em Libras. Dessa forma, o processo de leitura também foi permeado por repetidas interrupções para que os participantes resgassem informações veiculadas no vídeo, ou ainda, para buscar conexões intertextuais que sinalizassem unidades de sentido para as línguas, em relação aos aspectos discursivos, sintáticos, semânticos e lexicais.

A mediação dos pesquisadores/educadores propondo estratégias de leitura que buscavam sentido para língua, fez-se presente na proposição deste trabalho e na sistematização da Língua Portuguesa, encorajando os surdos a desenvolver processos individuais de leitura. Procurou-se estimular a competência autônoma desses leitores surdos em colaboração com o outro tendo em vista que a leitura proficiente pressupõe a convocação de certos procedimentos e habilidades cujos fundamentos têm sede no próprio texto e nos conhecimentos constituídos anteriormente.

Só após este intenso trabalho deu-se início a produção textual escrita. Fruto de uma enunciação, a escrita pressupõe uma anterior elaboração da linguagem a partir de informações advindas da leitura, remetendo os participantes surdos diretamente aos contextos manipulados anteriormente. Dessa forma, a reescrita do texto pelos surdos veio como materialização do processo de construção de sentidos a partir da leitura.

Tomando a escrita como objeto de reflexão e com o intuito de atrelar a prática de ensino com a aprendizagem dos participantes surdos da oficina, iniciou-se a reescrita, a várias mãos, da história de aventura estudada. Propôs-se, então, a seguinte situação didática: narração, em Libras, pelos surdos com destino textual escrito, por outros surdos. O exercício coletivo pode favorecer a manifestação de saberes individuais de uma forma mais segura uma vez que as trocas entre pares imprimem dinamismo ao conhecimento. Neste sentido, o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2014, p.133) aponta como exercitação colaborativa a produção oral de uma história lida, ditada ao professor. Reproduzindo o texto fonte, sem, no entanto, decorá-lo, os alunos podem buscar, de acordo com o referido Guia, diferentes formas de expressar aquele conteúdo.

A situação de escrita, na qual os surdos foram desafiados a reescreverem conjuntamente a história, possibilitou, aos aprendizes, o exercício da construção de um objeto linguístico complexo. Nestes termos, a reescrita, como atividade de produção apoiada em um texto já lido (na qual os surdos narram em Libras para que outros surdos registrem em português escrito), proporcionou aos participantes surdos a oportunidade de colocarem em jogo os conhecimentos construídos a partir da leitura, comparando, contrastando, transformando e experimentando novos modos de construção. Este exercício permitiu que os participantes surdos centrassem seus esforços na produção de ideias em Libras, bem como na forma de expressá-las em outra modalidade, a língua portuguesa escrita. Deste modo puderam compartilhar o modo de realização de uma produção textual escrita, compondo juntos os conhecimentos sobre essa linguagem. O exercício Libras/Língua Portuguesa proporcionou a afinação dos recursos característicos do gênero e do código próprio de registro escrito.

O exercício da reescrita, de acordo com Teberosky (2003, p.94), congrega um procedimento mais geral, dando lugar “à citação, à imitação, à simulação, à paráfrase”. Ao propor tal procedimento em classe, o objetivo da autora era buscar na criança a imitação do comportamento do outro, em que “esse ‘outro’ seria um profissional da redação escrita”.

Assim, lhes pedimos “escrevam como no livro”, “como se você fosse um jornalista”, “como um senhor que escreve o jornal”, ou seja, lhes dávamos um ou mais textos-fontes e um gênero. Como descreve Borges, não estimulamos uma transcrição mecânica do original nem uma cópia, mas uma produção que coincidissem com a do texto-fonte. Evidentemente, o grau de coincidência depende da capacidade das crianças, das condições da tarefa e do tipo de texto a ser reescrito. (TEBEROSKY, 2003, p. 94).

A situação didática de reescrita, proposta a partir do intercâmbio Libras/Língua Portuguesa caracterizou-se em uma maneira particular de produção textual, uma vez que tanto quem “ditou” quanto quem escreveu foram, ambos, autores do novo texto. Ao tratar dos “ditantes”, Teberosky (2003, p. 102) nos informa que Rodriguez Monegal distinguia duas fases da vida de Jorge Luis Borges: “a de escritor – escrita de próprio punho – e a de ‘ditador’ – escrita resultante da voz de Borges e da mão de outros, quando o escritor começou a ficar cego”. O que caracterizava a segunda fase era a “escrita em voz alta”, quando aprendia a ensaiar cada verso na cabeça.

Neste sentido, narrar, em Libras, para que o outro escreva, supõe, além de ensaiar na cabeça, uma adequação a outro tipo de registro, ou seja, o enfrentamento da passagem de uma ordem para outra ordem. Sujeitos a todos os tipos de restrições impostas pela forma, léxico e estrutura do novo registro, ambos, “ditante” e “escrevente”, em busca de um discurso coerente, reconstroem o texto lido. No que diz respeito aos conhecimentos linguísticos, Teberosky, destaca que o ditado e a escrita de textos resultam de variadas atividades sobre a linguagem:

seleção do conteúdo do texto a ser escrito, seleção do tamanho dos enunciados a serem ditados, repetição das unidades ditadas, pronúncia soletrada ou hipercorrigida, informação técnica ou de conteúdo, ajuda técnica ou de conteúdo, revisão, correção, etc. (TEBEROSKY, 2003, p. 107)

Assim, no processo aqui discutido, os participantes surdos distinguem entre “dizer” e “dizer” com destino escrito, uma vez que aceleravam ou pausam os movimentos das mãos, repetiam ou intensificavam os sinais, valiam-se da datilologia buscando a ordem sequencial. Teberosky (2003, p. 106) discorrendo sobre as discussões e intercâmbios que se dão no trabalho em grupo, ressalta que em uma situação de negociação coletiva “as crianças podem desenvolver a capacidade cognitiva em função das atividades que devem assumir”.

Neste sentido, o texto produzido, em conjunto, era escrito na lousa, processo que permitia que os participantes surdos se revezassem em relação aos seus papéis: ditantes e escreventes. O processo era registrado por videogravação permitindo que o texto produzido pelos participantes surdos fosse reapresentado na oficina subsequente para a continuidade dos trabalhos de escrita. Para a continuidade deste trabalho, previa-se também a reapresentação da história em Libras, não só para contextualizar participantes que porventura tivessem faltado à oficina anterior, como também para reatar o fio da história do trecho a ser reescrito.

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), pode se afirmar que as contribuições de tal prática pedagógica, que serão examinadas no decorrer desse trabalho, advêm do próprio processo da produção, ou seja, é uma produção com apoio e uma versão conjunta de um texto fonte. Frente à produção de um texto é necessário organizar uma série de aspectos que envolvem o que dizer (o conteúdo), a quem dizer (destinatário) e como dizer (forma). Porém, na situação de

reescrita proposta, quem “dita” e quem escreve, de certa forma, libera-se de uma das tarefas que é o que dizer, uma vez que o conteúdo já está previamente dado. Dessa forma, os surdos centram esforços em outros aspectos da língua, ou seja, na forma. Este exercício dá ao sujeito surdo a oportunidade de enfrentar com mais tranquilidade determinados aspectos do plano da expressão. Visando ao desenvolvimento destes sujeitos quanto à escrita e na tentativa de suprir necessidades relativas ao vocabulário, produziu-se um dicionário móvel, exposto e alimentado por novas palavras e sinônimos a cada oficina, atendendo a demanda dos participantes surdos. Tal expediente, muito mais que registrar novas palavras, tinha a função de orientar o trabalho de produção textual escrita de forma contextualizada, uma vez que trazia reflexões empreendidas pelos próprios participantes surdos. Partindo do princípio de que os surdos processam a palavra mentalmente em sua integralidade, reconhecendo-a em sua forma ortográfica, o glossário portátil se apresentou como estratégia para ampliar os modos de dizer em Língua Portuguesa.

Tratando das categorias didáticas de práticas de produção textual, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 77) apontam a reescrita e a paráfrase, entre outras, como as diferentes maneiras de o aluno construir os padrões de escrita, por meio da apropriação “das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem ou imitam” e, assim, pela escrita do outro, os aprendizes desenvolvem estilos e preferências, apoderando-se da palavra do outro como sua. A proposta acima parte da noção de linguagem como atividade dinâmica, no processo mesmo de construção na interação entre os sujeitos. A individualização estilística da enunciação se constitui, de acordo com Bakhtin/Volochinov (2010), justamente no reflexo da inter-relação social, no contexto da qual se constrói uma determinada enunciação.

Como o objetivo desta atividade era observar e analisar as estratégias utilizadas pelos participantes surdos no processo de escrita, na passagem da língua de sinais para o português escrito, a retextualização ou refacção textual era efetuada no ato do próprio processo da reescrita da história, orientada pelos participantes surdos e educadores ouvintes, a partir das sugestões dos surdos e dos conhecimentos de língua dos ouvintes. O exercício contribuiu para que os surdos se assumissem produtores de textos, resolvendo determinados problemas de escrita e desenvolvendo habilidades para melhor transitarem sobre os aspectos linguísticos e textuais.

Entende-se, neste contexto, retextualização no sentido admitido por Marcuschi (2010) como atividade de reformulações de mesmos textos, em variados registros, níveis linguísticos e estilos. O modelo proposto por Marcuschi (2010, p. 74) envolvem operações que seguem “regras de regularização e idealização”, fundadas em “estratégias de eliminação e inserção” e as operações que seguem “regras de transformação”, baseadas em “estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação”.

3.2.6 O tratamento dos dados

A metodologia que orientou a análise de dados buscou a descrição e a compreensão do percurso das operações envolvidas no uso das linguagens em Libras e Língua Portuguesa, durante a reescrita e reelaboração textual conjunta, levando em conta as interações verbais entre os participantes surdos e os pesquisadores nas oficinas de português como segunda língua.

A análise norteou-se por pressupostos de Bakhtin/Volochinov (2010, p. 96), os quais admitem que “para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível”. Ou seja, o importante para o locutor é aquilo que permite que a forma linguística se torne um signo adequado em dado contexto concreto. Assim, novos conceitos só são construídos e passam a ser compreendidos quando percebidos pelo seu caráter de novidade. Dessa forma, a construção de conceitos não se dá em uma perspectiva linear, direta e imediata, uma vez que esta se vincula a fatores individuais, experiências e relações estabelecidas em um processo de interação. De acordo com Bakhtin/Volochinov (2010, p. 34), “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos”, ou seja, “a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos”.

Com a finalidade de perscrutar os caminhos percorridos pelos participantes surdos nas práticas com a língua escrita, o *corpus* para análise foi recortado a partir de três oficinas consideradas importantes, uma vez que trazem momentos de interlocução que evidenciam o processo reflexivo que permeou o trabalho de leitura e escrita, nos espaços das oficinas. A análise parte da realidade de surdos que trazem de bagagem alguns expedientes e recursos básicos de escrita adquiridos, muitas vezes, precariamente

ao longo de uma escolarização que negligenciou seu universo linguístico e que buscam, ainda, conquistar uma escrita com a marca padrão da língua de seu país. Tal busca leva esses sujeitos a valer-se de alternativas, dentro de seu território linguístico, para a solução de escritas, por meio de ajustes de comunicação, na parceria com outro surdo e na partilha de experiências. A análise dos recortes dos episódios eleitos pode desvelar circunstâncias de reflexões da linguagem por parte dos participantes surdos.

Adotou-se, portanto, uma metodologia qualitativa para a análise dos dados, tendo em vista a descrição e explicitação do contexto de interlocução estabelecido nas oficinas: práticas e formações discursivas. Para tanto, a análise do *corpus* foi norteada pela perspectiva dialógica bakhtiniana para quem a enunciação é de natureza social e que assume a interação como essencial para os estudos dos fenômenos humanos. Situou-se, portanto, o participante surdo como sujeito capaz de construir, na relação com o outro, conhecimentos sobre a linguagem e sobre sua própria realidade.

Para a análise dos episódios, adotou-se a concepção bakhtiniana de língua a partir da abordagem enunciativo-discursiva que considera a linguagem como atividade que se instaura dialogicamente a partir da interação verbal. Para Bakhtin/Volochinov (2010), a língua não se constitui pelo sistema abstrato das formas linguísticas, nem tão pouco pela enunciação monológica, mas, sobretudo pelo fenômeno social de interação verbal, concretizada por meio das enunciações.

Neste sentido, Rojo (1999, p. 2) assinala que em uma análise que pretenda realçar a “construção do *discurso* e do *conhecimento* a partir das trocas linguísticas em sala de aula” se faz necessário ter “como foco o próprio fluxo do discurso na interação”, o que de certa forma “implica adotar uma visão dialética da aprendizagem, mas também uma visão discursiva ou enunciativa da linguagem em curso na sala de aula”. Ao analisar os processos interativos de sala de aula, Rojo (1999) adota a “teoria da aprendizagem vygotskiana (sócio-histórica) que toma a teoria da enunciação de vezo bakhtiniano como uma boa elaboração para as questões da linguagem e do discurso”.

Como vygotskianos, cremos que o “propriamente humano” é tecido a partir da *inserção social* da criança em *instituições* (família, escola, etc.), que se materializa em *interações sociais interpessoais*, e que é próprio do humano *apropriá-las* “como seu” (*internalizá-las*) por meio dos discursos alheios internalizados e tornados próprios (ROJO, 1999, p. 2).

Por tal ótica, pode-se afirmar que os discursos em circulação social e apropriados pelos participantes surdos nas oficinas constituíram-se por meio da dialogia e da polifonia, uma vez que é no confronto de vozes e dos sistemas de valores que as diferentes visões se posicionam: contrapondo, assentindo, recusando, aderindo ... tecendo os fios do discurso. Os sujeitos se constituem discursivamente, incorporando distintas vozes sociais que se apresentam em relações diversas entre si. O parâmetro organizador de toda enunciação e de toda expressão situa-se no meio social que envolve o indivíduo, assim a enunciação como tal é produto da interação social (BAKHTIN, 2010).

A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de comunicação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 129).

A posição aqui adotada toma a língua como uma atividade que se atualiza em determinados contextos, no contraponto dos discursos. É, pois, no trabalho com a língua que se reproduz “o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito” na atividade de linguagem (FRANCHI, 1987, p. 12). A partir desta concepção pretende-se buscar na análise dos dados as circunstâncias da enunciação, ou seja, investigar a tarefa dispendida pelos participantes surdos em relação à língua.

Do conjunto de 54 encontros foram selecionadas 3 oficinas. A seleção se deu após termos assistido às diversas oficinas procurando identificar pelo menos 3 (uma do início dos encontros, outra do meio e uma do fim) que se fizessem significativas quanto ao caráter interacional, que contassem com a presença de diversos participantes e que revelassem atividades discursivo-enunciativas determinantes para transformações dos enunciados. Para efeito de processo analítico, destacaram-se das oficinas selecionadas (que serão chamadas de oficina 1, oficina 2 e oficina 3) cenas direcionadas por três eixos de análise: interação entre pares surdos e entre estes e educadores ouvintes; aspectos linguísticos e indícios de autoria. Os dados levantados a partir destes eixos permitiram, além do estabelecimento de valores qualitativos do trabalho com a linguagem empreendido pelos participantes surdos, a observação dos deslocamentos destes em relação à reflexão sobre a organização textual, tendo em vista a situação de produção e de interlocução.

Para que a análise das interações discursivas se fizesse substancial para o desvelamento dos processos acima mencionados, buscou-se na tradução da língua de sinais para o português escrito uma visão enunciativa da linguagem. Inúmeras pesquisas voltam-se atualmente ao aprimoramento dos procedimentos de coleta de dados para a análise das interações interdiscursivas, sejam elas em línguas orais ou sinalizadas.

A questão da transcrição de dados linguísticos, de acordo com McCleary, Viotti e Leite (2010, p. 265), é objeto de estudo “de língua em uso desde que as primeiras tecnologias para registro de sons começaram a ser utilizadas por pesquisadores na primeira metade do século XX”. A importância de se manter o registro escrito, simultaneamente aos dados gravados, foi amplamente defendida por pesquisadores até a década de 1990, porém, com o surgimento da tecnologia digital, passou-se a questionar a centralidade da escrita nas análises linguísticas (McCLEARY; VIOTTI; LEITE; 2010). Todavia, os autores admitem que a resposta a tal questionamento exigirá tempo, estudo e esforços de adaptação frente à novas tecnologias, apontando três importantes fatos para a preservação da escrita em relação à transcrição:

i) a transcrição exige do pesquisador uma observação minuciosa e contínua dos dados “crus”, disciplinando o trabalho de análise de tal maneira que o pesquisador passa progressivamente a enxergar aspectos linguísticos que até então lhe passava despercebidos; ii) o processo de transcrever a língua por meio de símbolos discretos e limitados promove uma “redução” ou simplificação dos dados, exigindo uma padronização, independentemente do nível de detalhamento do sistema usado; iii) na divulgação de resultados para a comunidade científica, a escrita (seja ela impressa ou digital) ainda é, de longe, o instrumento mais utilizado em todo o mundo, justamente pela simplificação e padronização que atinge (McCLEARY; VIOTTI; LEITE; 2010, p. 266).

Ao contrário das línguas orais, cuja transcrição é facultada pelo sistema alfabético utilizado para a representação da fala, as línguas sinalizadas não contam com um sistema de escrita amplamente aceito e que sirva de parâmetro para a criação de um sistema de transcrição adaptado a tal modalidade de língua (McCLEARY; VIOTTI; LEITE; 2010). Dessa forma, a despeito de as línguas de sinais serem amplamente pesquisadas, a questão de sua transcrição ainda desafia estudiosos. Para driblar a carência de um sistema de transcrição que possa ser utilizado como ferramenta ortográfica e de análise, McCleary, Viotti e Leite (2010) registram que, de maneira geral, tem-se adotado uma variação de um sistema de glosas, no qual se grafa uma

palavra em maiúsculo para representar o sinal manual de sentido equivalente. Em relação aos sinais não manuais, estes podem, de acordo com os autores, serem representados por códigos sobrescritos e os usos do espaço de sinalização podem ser representados por letras ou números subscritos. Todavia, para o objetivo em foco, a tradução foi suficiente para a análise proposta e para que o leitor pudesse acompanhar o desempenho dos participantes surdos.

Discorrendo sobre a transcrição como forma de representação gráfica dos sons da língua e como modalidade de enunciação, Flores (2006) refere-se aos diferentes sistemas de transcrição que atendem a necessidades específicas, sejam elas, fonéticas, fonológicas, sintáticas, conversacionais, variacionais, entre outras, e às diferentes expectativas daquilo que deve ser preservado na transposição da fala para o transcrito. Assim, “quando se trabalha no escopo da enunciação, necessariamente deve-se tomar uma posição a respeito do sujeito que enuncia” (FLORES, 2006, p. 62). Por tal ponto de vista é necessário, portanto, levar em consideração a intencionalidade do sujeito que enuncia, uma vez que, de acordo com Bakhtin (2010), é a situação que dá forma à enunciação e só a individualização da língua na enunciação concreta é histórica e produtiva.

Em suma, considerando-se que a enunciação é um ato que não pode ser visto desvinculadamente do sujeito que a produz e considerando-se a clivagem estrutural do sujeito, cabe dizer que a transcrição é, neste caso, um ato de enunciação em que o “dado” a ser transcrito tem seu estatuto enunciativo alterado. A transcrição é, por esse viés, uma enunciação sobre outra enunciação. É, portanto, ato submetido à efemeridade da enunciação que, por sua vez, está na dependência da impossibilidade de que tudo se diga, constitutiva da clivagem do sujeito (FLORES, 2006, p. 62).

Em busca de consistência para a passagem de uma instância enunciativa à outra, Flores, (2006, p. 63) recorre à distinção entre *dizer* e *mostrar* sugerindo que “a transcrição compõe dois tempos na enunciação que envolve a passagem do *mostrar* ao *dizer*: a) sendo, de um lado, da ordem do *mostrar*, a transcrição da cena e, b) de outro, da ordem do *dizer*, a transcrição como uma outra enunciação”. O autor conclui que a transcrição como ato enunciativo, “como um *mostrar* de um *dizer*” comportando “um outro *dizer*”, pode ser aplicada na pesquisa de “diferentes *corpora*”.

Portanto, um trabalho de tradução de língua de sinais para o português escrito bem elaborado e orientado pelo viés enunciativo pode iluminar os caminhos para o entendimento dos fenômenos em análise.

Assim, como este trabalho tem o interesse em refletir sobre as interações interdiscursivas em oficinas de português, como segunda língua, para surdos e analisar as situações discursivas envolvidas no diálogo entre a língua de sinais e o português escrito, preocupou-se em registrar tal interação a partir de uma visão enunciativa da linguagem, na tentativa de preservar os processos sociais e ideológicos ali estabelecidos, sem velar as mais sutis manifestações dos participantes surdos.

Portanto, refletindo sobre as singularidades da língua de sinais, tendo em vista o registro do que foi dito e como foi dito pelos surdos, optamos pela tradução como ato enunciativo tentando desvelar o universo no qual sujeito e situação concreta são fontes para exposição e análise da ação verbal desenrolada nas oficinas. Este trabalho, a partir dos vídeos registrados pelas duas câmeras, foi facultado pela edição dos mesmos e ajustados, com o auxílio do programa de edição Vegas da Sony, de maneira a serem exibidos juntos, para que o tradutor tivesse as duas imagens simultaneamente numa mesma tela.

Para a transposição e apresentação dos dados deste trabalho, foi utilizada uma tabela com 6 colunas: *Turno*, *Quem sinaliza*, *Tradução*, *Para quem sinaliza*, *Observação do Tradutor* e *Texto escrito produzido pelos participantes surdos*.

O turno indica a intervenção dos participantes surdos e educadores ouvintes na conversação organizando os eventos dialógicos. As colunas *quem sinaliza* e *para quem sinaliza* têm sua importância à medida que a estrutura da enunciação é determinada pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo (BAKHTIN/VOLCHINOV, 2010). A situação molda a enunciação, é ela que orienta ou impõe as repercussões das vozes dos participantes surdos e educadores ouvintes direcionando os assentimentos, as solicitações, as orientações, as expressões de dúvidas ou de certezas, de esclarecimento ou de confusão, de insegurança ou de empoderamento. É o conjunto das audições que determina que o discurso interior se realize em determinada expressão exterior (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010).

A coluna *tradução* tem o objetivo de levar o leitor a percorrer as pistas enunciativas trilhadas pelos surdos, como primeiro enunciador do texto. As marcas enunciativas aí registradas pela tradução desvelam a participação dos surdos em um

momento individual de utilização da língua, tentando captar a imprevisibilidade e a efemeridade da enunciação.

A coluna *Observação do Tradutor* registra a movimentação dos educadores e dos participantes surdos, orientando o leitor quanto às trocas de turnos, bem quanto às marcações não manuais como as expressões faciais ou, ainda, gestos trocados entre os participantes (aperto de mão, chamamento de atenção) ou aqueles utilizados como estratégia em busca de figuração de objetos (desenhar no ar). Justifica-se a presença desta coluna, uma vez que tais observações permitem ao leitor a aproximação dos participantes surdos, levando em conta a intencionalidade de quem enuncia. De acordo com McCleary, Viotti e Leite (2010, p. 276) cresceu, nos últimos anos, o interesse científico por aspectos não verbais da comunicação nas mais diversas áreas, além daquelas dedicadas à área de descrição de língua de sinais: “a aquisição de linguagem, a educação, os estudos da gestualidade, a inteligência artificial, a animação gráfica, a interação homem-computador, entre outras”.

Finalmente, considerou-se, neste processo de tradução, a modalidade gesto-visual da Língua de Sinais, tendo em vista a necessidade de esclarecer ao leitor determinadas rotas utilizadas pelos participantes surdos quando de suas enunciações. Assim, por exemplo, quando estes e educadores ouvintes se valeram da datilologia, tais palavras foram grafadas em caixa alta e separadas por hífen e suas as intervenções oralizadas foram registradas em itálico.

Capítulo 4- As oficinas em perspectiva: analisando os dados

Assim, como os episódios eleitos para esta análise têm como objetivo a apresentação de sequências interlocutivas com o intuito de perscrutar o processo de reflexão que envolveu a reescrita e a reelaboração textual coletiva pelos surdos, o texto será considerado em sua dimensão tanto organizacional como em seu funcionamento enunciativo.

Dessa forma, com o objetivo de colocar à mostra e discutir os dados colhidos nas oficinas de Língua Portuguesa para surdos, os três episódios traduzidos serão apresentados em cenas, de modo a exibir os aspectos interdiscursivos constitutivos do decurso das interações, bem como os elementos que nortearam a reescrita coletiva dos participantes surdos.

4.1 Oficina 1 – 02 de maio de 2013 - 11.º encontro

Na oficina 1, Denis (P1), Dalton (P2), Wilson (P3), Wesley (P4) e Janaína (P5) tiveram a tarefa de continuar a reescrita conjunta iniciada em oficinas anteriores. Para tanto, exibiu-se, novamente, o trecho do vídeo narrado em Libras pela educadora Luna (E1), para que os participantes surdos pudessem lembrar determinados detalhes e discutir sobre a história que continuariam a reescrever. Após as discussões, projetou-se na tela o trecho escrito já produzido em oficinas anteriores pelos participantes surdos e digitado pelos educadores. Solicitou-se, então, que relessem o texto produzido por eles, e, após esta atividade o educador Djair (E3) orientou-os em relação à tarefa a ser executada: narração em Libras pelos participantes surdos com destino textual escrito por outros participantes surdos, tendo em vista que em alguns momentos mais de um deles se posicionava frente à lousa no momento da reescrita em português.

Com base na atividade acima descrita, era chegado o momento de continuar a reescrita coletiva. A orientação da educadora Milena (E2) partiu da seguinte questão contextualizadora:

- O homem (Simbad, o carregador) entrou pelo portão (do palácio) e avistou altas árvores, flores e uma fonte de água. Em seguida, avistou um grupo de pessoas, quem eram essas pessoas?

Tal questão remeteu os participantes surdos ao início da história, como apresentada no livro, transcrita a seguir:

Era uma vez, em Bagdá, um carregador chamado Simbad. Um dia, passando diante de um palácio, viu um banco e resolveu descansar um pouco. Colocou a carga no chão e ia sentar-se quando, curioso, resolveu atravessar o portão e entrar no jardim: pensou estar no paraíso. Para onde quer que olhasse, havia canteiros floridos, fontes jorrando, palmeiras gigantescas à sombra das quais passeava um grupo de homens elegantes, servidos por pajens, que lhes ofereciam doces e bebidas (HOLEINONE, 1998, p. 8).

Frente à atividade proposta que consistia na narração em Libras pelos participantes surdos, do trecho da história lida, com destino textual escrito por outro surdo, Denis (P1) assumiu a posição de escriba. A seguir, a oficina 1 será apresentada em seis cenas, as quais serão descritas e analisadas, observando-se a seguinte legenda:

Quadro 3 - Identificação dos participantes surdos e educadores da oficina 1

Participantes surdos	Educadores
P1 – Participante Surdo Denis	E2 - Educadora Milena
P2 – Participante Surdo Dalton	E3 – Educador Djair
P3 - Participante Surdo Wilson	E4 – Educador Adriano
P4 – Participante Surdo Wesley	
P5 - Participante Surdo Janaína	

CENA 1- escriba: P1

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
1	E2	O homem entrou pelo portão e avistou árvores altas, flores e uma fonte de água, depois ele avistou um grupo, quem eram essas pessoas?	Todos		
2	P5	Fonte de água.	E2		
3	E2	Que grupo ele viu?	Todos		
4	P5	Os homens com roupa elegante.	E2		
5	E2	Viu o que ela disse?	P1		
6	P1	Vi.	E2		
7	E2	Homem com roupa elegante.	P1	E2 volta a se sentar P1 começa a escrever no quadro	homem
8	P5	Roupa elegante.	E2/P1		
9	E2	Ele viu homem com roupa elegante.	P1		
10	P5	Elegante	E2		
11	P5	Roupa elegante	E2		
12	E2	Roupa elegante.	P5		
13	P5	Elegante elegante	Não visualizado		
14	P2	Muitos homens ou um?	P1		
15	P5	Elegante, roupa elegante.	E2	P5 sinaliza e oraliza algo incompreensível, P1 escreve na lousa:	Ele viu homem
16	P2	Muitos homens ou um?	E2		
17	P3	Muitos homens ou um homem?	P1	Expressão facial de interrogação	
18	P2	Muitos homens ou um homem?	P1	Gesticula com a mão direita, dando a entender ao tradutor que seria um “qual?”	
19	P3	Muitos homens com roupa elegante.	P1		

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
20	P1	Vocês (eu não sei foram vocês que falaram)	Todos	Faz expressão facial de dúvida e aponta para os colegas que estão sentados	
21	P5	Roupa elegante	P1		
22	P2	Um homem ou muitos homens?	P5		
23	P5	Roupa elegante	Não visualizado	Sinaliza e oraliza “blusa elegante”	
24	E3	Então, mas você viu o que ele perguntou? Um homem, não muitos homens.	P5		
25	P4	Só um?	E3		
26	P5	Não, vários homens.	P2	Sinaliza e oraliza	
27	E3	<i>Oh, ela falou que são vários.</i>	P1	E3 interfere oralmente “Oh, ela falou que são vários”.	
28	P2	Apaga homem e escreve O-S homens.	P1		
29	P3	Apaga sim.	P1	P1 escreve na lousa:	Ele viu os homens
30	P2	Roupa.	P1	P1 acrescenta a palavra roupa	Ele viu os homens roupa

Análise da cena 1

Na cena 1, após discussões entre o grupo de surdos e de educadores ouvintes a respeito de quem Simbad, o carregador, teria avistado, Janaína (P5) responde que eram homens com roupas elegantes e Denis (P1), em uma primeira tentativa, apenas escreve: **homem**. A justificativa para tal ocorrência pode advir pelo não domínio do léxico, ou pela transposição da prática, ainda disseminada, de leitura centrada na palavra e da fixação de sua ordem na frase. O fato ilustra que a aprendizagem da leitura e da escrita tomada apenas como domínio do código desconsidera a produção de sentidos de uma enunciação, bem como o contexto enunciativo que a estabelece.

Todavia, é importante observar, no turno 7, que P1 inicia o registro pelo substantivo **homem** e, marcado pela fala da educadora (E2), acrescenta sujeito e verbo - **ele viu** - que em Libras é um único sinal. Assim, após as negociações e a intervenção de E2, Denis (P1), no turno 15, corrige o texto: **Ele viu homens**.

Neste momento, Dalton (P2) questiona se são muitos homens ou apenas um e Wilson (P3) parece endossar a pergunta, enquanto P2, assumindo uma postura de professor, insiste: “Muitos homens ou um?”. A referência à postura de professor diz respeito a perguntas pedagógicas que estimulam a capacidade do aluno, favorecendo com que este realize ou complemente alguma coisa na tarefa a ser executada, com a intenção de melhorar o rendimento.

A insistência de P2, bem como a discussão que este provoca no grupo, parece intencional para que P1 entenda que se trata de vários homens. Assim, P2 se coloca como colaborador e orientador procurando estimular P1 a compreender o contexto da história quando Simbad, o Carregador se depara com a cena do grupo de homens elegantes sendo servido por pajens. No turno 28, sugere, então, que P1 apague a palavra **homem** e escreva **os homens**, chamando a atenção para o artigo **os**. É interessante observar que P1, marcado pela fala dos colegas passa a palavra **homem** para o plural somente após Djair (E3) reforçar as intervenções dos participantes surdos. Chama atenção o fato de P1 ter registrado correta e autonomamente o plural de **homem**, uma vez que na Língua Portuguesa o plural consiste, por norma e em parte, na adição da letra **S**, especificamente quando as palavras são terminadas em vogal. No caso discutido, a flexão do vocábulo altera seu sufixo.

No turno 30, P2, mais uma vez interfere chamando a atenção para o complemento da frase “homens com roupa”. Assim, P1 refaz seu texto: **Ele viu os homens roupa.**

É importante destacar que P1 fez uma escolha sintática adequada. Assim, partindo da palavra homem, o escriba faz acréscimos antes e depois do substantivo, parecendo buscar a sintaxe do português.

A partir dessas interações foi possível observar o posicionamento dos surdos e dos educadores colocando-se como *o outro* na constituição do sujeito que escreve e produz sentido, como as intervenções por meio das indagações: “viu o que ela disse?” “Muitos homens ou um homem?” Ou ainda por meio de recomendações e sugestões: “Apaga homem e escreve os homens; apaga sim”. Apesar de os participantes surdos apoiarem-se nos educadores, pode-se ver na fala dos participantes surdos empoderamento quando das orientações e sugestões remetendo a substituições e a novas formas de construção textual, de maneira que vão ganhando lugar como escritores. Tais interações parecem contribuir para tomadas de consciência dos diferentes pontos de vista que circulam durante o processo de reescrita, em situação coletiva.

CENA 2- escriba: P1

<i>turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
1	P2	Roupa	P1		Ele viu os homens roupa
2	P5	S	P1	P5 desenha a letra “S” no ar	
3	E2	Elegante	P1		
4	P1	Esqueci como se escreve	E2		
5	E2	Como se soletra?	todos		
6	P3	Elegante	E2		
7	P5	<i>S roupas S roupas</i>	E2/P1	P5 sinaliza S e oraliza “roupas” e P1 corrige	Ele viu os homens roupas
8	E2	Como Soletra elegante?	P5		
9	P5	Elegante, elegante	E2		
10	E2	Como se soletra? soletra elegante, como se soletra?	todos		
11	P5	Elegante	E2		
12	P3	Homem elegante	E2		
13	P5	<i>Elegante</i>	E2	P5 oraliza e sinaliza	
14	E2	E-L-E	todos	E2 inicia a datilologia	
15	P5	E-L-E-G-A-N-T-F-T	P1	P5conclui a datilologia	
16	P1	G ou Q?	todos		
17	P3	não, é Q	P1	P3 desenha a letra “Q” no ar enquanto P2, com um movimento de braço, parece corrigir o engano de P3.	
18	P4	T	P1		
19	P1	T?	P1		
20	E2	T	P1		
21	P3	F-T certo	P1	desenha a letra “T” no ar	
22	P2	E	P1	P1 acrescenta <i>elegante</i>	Ele viu os homens roupas elegante
23	E2	Qual o sinal desta palavra?	todos	E2 faz a pergunta aos participantes surdos direcionando a sinalização para palavra e todos respondem corretamente	

Análise da cena 2

Nesta cena, no turno 2, P5 chama a atenção para o plural de roupa, desenhando um S no ar e após isso sinaliza a referida letra, enquanto P3, concordando com E2, complementa: roupa elegante. Observa-se que o conceito de singular e plural parece mais estável e os participantes surdos dão seus palpites em relação a isso de forma segura, demonstrando compreender o valor da letra S na Língua Portuguesa nesse contexto. É importante chamar a atenção para o fato de que o substantivo roupa não vem do texto escrito, uma vez que o original faz referência a um grupo de homens elegantes, mas das ilustrações do livro e da narração do vídeo, demonstrando a potencialidade daquilo que é visto dever ser traduzido, escrito, registrado. Ou seja, a imagem e a Libras suscitaram nos participantes surdos uma reflexão acerca daquela situação que deveria ser registrada em português escrito, reconfigurando o texto, em busca de construção de sentidos.

O escriba reconhece o sinal de elegante, porém, no turno 4, diz ter esquecido como se escreve. A educadora (E2) questiona os surdos em relação à datilologia da palavra e P3 e P5 sinalizam, porém, ela insiste iniciando a soletração enquanto P5, pausadamente, dá ao escriba a palavra em datilologia (turno 15). Observa-se que a interferência de E2, em relação ao léxico na produção textual, só foi realizada por solicitação do escriba surdo, deixando-os livre nas operações de linguagem. Nos turnos 16 e 17, ao transcrever a palavra, P1 pergunta se é G ou Q e P3 desenha no ar a letra Q. P2, com um movimento de braço, parece corrigir o erro de P3. Insistindo na letra T, confundida pelo escriba com a letra F, os participantes surdos, mais uma vez, interferem na escrita de P1. Assim, o texto produzido assume a seguinte forma: **Ele viu os homens roupas elegante.**

Saber o que é para escrever, mas não como escrever é uma situação bastante comum na escrita de outra língua. Neste caso, a soletração surgiu como alternativa. Frente à insistência dos participantes surdos em sinalizar, E2 provoca, encoraja: “como soletra?” Assim, emerge a soletração E-L-E-G-A-N-T..., porém, pela extensão da palavra, outras letras surgem na tentativa do registro, até que P5 assume a postura de quem sabe, de quem tem segurança sobre a forma escrita dessa palavra no português. Assim, a datilologia, como caminho de acesso ao português, permite que este se assente e se configure. O evento não se constitui em um mero exercício de decodificação, uma vez que coloca P1 no caminho certo. Trata-se, pois, de uma decodificação

contextualizada, uma vez que amplia a possibilidade da escrita de P1. Assim, a decodificação tem seu lugar apropriado quando serve de pista dentro de um contexto preciso.

O fato de P1 dominar ou conhecer o significado de elegante e dizer que não se lembra como se escreve demonstra que a associação da imagem/palavra/conceito nem sempre é automática, linear e imediata e que tal associação pode ser quebrada a despeito de o surdo ser capaz de fazer generalizações linguísticas, reconhecendo categorias por associações. Isto mostra que decorar palavras não garante o reconhecimento destas na imprevisibilidade das trilhas da interação verbal. Neste sentido, Bakhtin/Volochinov (2010, p. 96) apontam que o centro de gravidade da língua reside na nova significação que a palavra adquire em dado contexto, como signo adequado àquela situação, ou seja, “o essencial na tarefa da decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto e preciso, compreender sua significação numa enunciação particular”.

Ainda nesta cena, é possível observar o esforço de P3, que no intuito de se fazer entender, mesmo com o equívoco em relação ao sinal de G e Q, cria a estratégia de desenhar a letra no ar, evitando a sinalização, uma vez que compreende que sua tarefa é com o código em português escrito. Essa disponibilidade para ajudar vem da descoberta que ele pode saber coisas que o outro ainda não sabe.

A confusão entre G e Q pelo fato de ambas apresentarem a mesma configuração de mãos, apenas com direcionamento espacial diferente e serem letras com grafia semelhante q e g (no caso da escrita em letra bastão), permitiu negociações de conhecimentos tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa.

CENA 3 – escriba: P1

Turno	Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Observação do tradutor	Texto escrito produzido pelos participantes surdos
1	P5	Os Pajens serviam comida e bebida. <i>Os pajens serviam doces, comida e bebida.</i>	P1	P5 sinaliza, oraliza e volta a sinalizar.	
2	E3	Os pajens serviam. <i>Em Libras.</i>	P5		
3	E2	Pajem.	P5		
4	P2	Simbad, o carregador, depois o pajem servia bebida, doce e comida.	todos		
5	E2	Simbad, o carregador, avistou homens de roupa elegante, depois ele observou os pajens.	P1	E2 retoma o enunciado de P2.	
6	P1	Aqui.	todos	P1 aponta para a palavra elegante.	
7	P1	Vírgula? Aqui é vírgula?	todos	P1 aponta para a palavra no quadro e pergunta aos colegas se coloca a vírgula depois da palavra elegante (acrescenta vírgula).	Ele viu os homens roupas elegante,
8	P5	Pajem.	E2		
9	E2	Ela falou pajem, P	P1		
10	P3	Eu falei o pajem servia, certo.	E2		
11	P5	P-A-G-E	P1		
12	P1	G-E	P5		
13	E2	J	P5	P1 não observa a correção de E2.	
14	P5	G-E-M	P1	P1 registra a palavra.	Ele viu os homens roupas elegante, pagem
15	E1	O pajem faz o quê?	todos		
16	P5	Serve S.	E2		
17	P4	P-A-J-E-M	P1		
18	P2	J	P1	P2 e P4 chamam a atenção à grafia correta.	

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
19	P4	P-A-J-E-M lembra?	todos		
20	E2	J	todos	E2 se dirige ao P4 confirmando com o balançar de cabeça seu acerto. Escolha referendada pelo educador E2.	
21	P4	Eu lembrei.	E2		
22	P2		P4	P2 parabeniza o colega P4 com um aperto de mão. P1 corrige.	Ele viu os homens roupas elegante, pajem
23	P2	Não, muitos homens, um grupo, vários homens.	P1	P2 refere-se a mais de um pajem. P1 corrige o texto.	Ele viu os homens roupas elegante, pajens
24	P4	Os pajens serviam comida e doce para muitas pessoas, então, olha, os pajens serviam comida, doces e bebidas para todas às pessoas.	P1		
25	P1	Comiam?	todos		
26	P4	P-A-J-E-M serviam bebidas e doces para todas as pessoas.	P1	P4 faz um sinal amplo no espaço para marcar pessoas. P1 escreve	Ele viu os homens roupas elegante, pajens doce
27	P2	S....S.... B-E-B-I-D-A	P1	P2 sugere que P1 coloque doce no plural e soletra bebida.	Ele viu os homens roupas elegante, pajens doces bebinda
28	P3	A...A-S...A-S	P1	P3 sugere BEBIDAS.	
29	P4	Os pajens serviam doces e bebidas às pessoas.	P1		
30	P2	O-A-S...O-A-S...O-A-S	P1	P2 auxilia P1 na escrita da palavra "pessoas".	
31	P4	P-E-S-S-O-A-S	P1	P1 faz novo registro	Ele viu os homens roupas elegante, pajens doces e bebinda os pessoas
32	P5	Apaga a letra O.	P1		
33	P5	O-A-S	P1		
34	P4	P-O-A-S	P1		
35	P2	O	P1		

Análise da cena 3

Os participantes surdos são estimulados a dar sequência à narrativa. Pelo fato de P5 ser oralizada e ter um domínio parcial da língua de sinais valia-se da fala e de sinais simultaneamente quando de suas intervenções. Assim, muitas vezes, os educadores solicitavam que a mesma utilizasse a Libras. Porém, entre sinais e palavras oralizadas, P5 dá continuidade à ação. Após a narração de P5 e P2 e dos incentivos de E2 e E3, P1, no turno 7, pergunta aos colegas se é necessária uma vírgula para continuar a frase, o que demonstra sua preocupação em buscar uma escrita que atenda aos padrões do português escrito. A questão em torno da utilização da vírgula revela uma operação de planejamento discursivo, uma vez que tentam resolver aspectos da segmentação do discurso escrito em busca de organização textual, preocupados com outros elementos textuais para além das palavras.

As intermediações dos educadores, chamando a atenção de P1 para as sugestões dos colegas surdos, orientam-no para questões ortográficas, como por exemplo, a questão de *G* ou *J*. A palavra *pajem*, menos frequente no português falado, mas trabalhada na forma escrita do texto e, neste sentido, mais cômoda para o grupo, foi mantida, talvez pelo receio de se arriscarem com novos vocábulos (como por exemplo, o sinônimo “empregado” conhecido pelo grupo e já trabalhado em contextos anteriores das oficinas), ou ainda, pela preocupação em reproduzir o texto original, como forma de imitar os recursos de produção textual, parecendo, em um primeiro momento, que levavam em consideração mais os marcadores lexicais que a própria informação a ser veiculada.

Porém, a situação parece se inverter, mostrando uma preocupação maior com o conteúdo e a contextualização da história quando P4, no turno 24, narra uma sequência dos atos dos pajens. O escriba esboça dúvida quanto às atividades destes no contexto e pergunta: “comiam?” Em seguida P4, no turno 26, reconstrói a cena, buscando garantir o entendimento do colega e sinaliza: “Os pajens serviam bebida e doce para todas as pessoas”. A intervenção de P4 parece ter contextualizado o escriba, todavia não garantiu a estrutura frasal em português, uma vez que este parece não ter se dado conta da omissão do verbo “servir” ao tentar completar o texto. Assim, escreve: **Ele viu os homens roupas elegante, pajens doces e bebinda os pessoas.**

Percebe-se, pela análise desta cena, que o escriba, mesmo sem o domínio dos recursos coesivos da escrita e de um amplo vocabulário, utiliza, dentro de suas possibilidades, de marcações de textos escritos.

É interessante observar, no turno 22, a cumplicidade frente ao desempenho do colega, quando P2 parabeniza P4, o que demonstra o prazer em compartilhar experiência em uma atividade solidária frente a quem se expõe no quadro como escriba que titubeia diante de uma escrita em segunda língua. O ato de P2 parabenizando P4 reproduz o gênero sala de aula e os modos de ser de professor, ou seja, daquele que didaticamente estimula e que na perspectiva de um referencial se coloca como suporte estimulante e desafiador para a capacidade do outro. A reciprocidade na aprendizagem também se estabeleceu, uma vez que a pergunta de P1, em relação à necessidade da vírgula, levou os outros participantes surdos à reflexão sobre a utilização de estratégia da segunda língua no estabelecimento de relação entre períodos, não mais se limitando ao encadeamento de unidades linguísticas convergentes, em consequência da língua de sinais. A observação pode parecer banal, porém, o grupo de participantes surdos era composto por sujeitos que traziam variados históricos e diferentes graus de dificuldades.

Assim, a dúvida de um sinalizava o caminho do outro, em busca da escrita. Os participantes surdos iam descobrindo, nesta partilha, uma das funções básicas do conhecimento. Neste sentido, Nemirovsky (2002, p. 65) aponta que uma dessas funções é “ajudar os outros” e que o saber tem sua plena função quando compartilhado e utilizado socialmente. Um dos objetivos de uma proposta didática como a descrita neste trabalho, tem justamente a finalidade de levar os participantes surdos a descobrirem os diferentes caminhos e as estratégias diversas que cada um se vale na conquista da escrita. Nemirovsky (2002, p.66) relata que em situação de interação entre alunos de diferentes turmas na escola, estes, ao descobrirem diferentes maneiras de ajudar, organizam e sistematizam seus conhecimentos, uma vez que a demanda daqueles que têm menor nível de conhecimento representa “uma das situações de maior exigência para aprofundar o conhecimento”.

É necessário registrar que, nesta cena, algumas palavras foram escritas de forma autônoma, como por exemplo, *doce* e o plural de *pajem* (*pajens*). Isto demonstra que em uma atividade de reescrita como esta que vem sendo realizada (produção coletiva como forma de ensinar a escrever), os sujeitos vão se apropriando de palavras que permearam o texto já repertoriado pela leitura. Esta prática da linguagem escrita envolve processos

que se desenvolvem tomando como base um material escrito já lido anteriormente, em Libras e em Língua Portuguesa, o que implica, segundo Lodi (2013, p. 176) “em um contínuo indissociável de linguagem”, pressupondo em diálogo entre essas línguas. A produção escrita vem pelo contato da leitura que garantiu aos participantes surdos o conhecimento do texto em sua dimensão genérica: gênero, forma de enunciar na segunda língua e formas linguísticas (LODI, 2013).

Observa-se, ainda, que a intervenção da educadora em relação à substituição do *G* pelo *J*, ou na sugestão “ela falou pajem, é com a letra P”, não diz respeito à mera decodificação de palavras, todavia, tal interferência orienta o participante surdo na recuperação do enunciado, ampliando sua possibilidade de leitura e escrita. Mais uma vez, a decodificação contextualizada servindo de pista dentro de um contexto. Assim, as hipóteses para construção textual vão sendo construídas e testadas por confabulações entre pares.

CENA 4 – escribas: P1 e P2

<i>turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
1	P4	Faltou a palavra <i>servir</i> , os pajens servem doce e bebida às pessoas.	P1	P4 dá ênfase ao Verbo servir	
2	P1	Como se escreve? Solettra, eu não sei.	P4	E2 faz a datilologia da palavra “dar” e P1 acrescenta o verbo ao período.	Ele viu os homens roupas elegante, pajens dar doces e bebinda os pessoas
3	E2	Troquem	todos	E2 sugere que os alunos se revezem na lousa.	
4	P4	Eu não, vai você lá!	P2	P4 sugere que P2 vá à lousa.	
5	E2	Apague o que estiver errado e escreva.	P2		
6	E2	Que palavra podemos colocar entre “homem e roupas” para melhorar essa escrita?	todos		
7	P2	Viu o homem de roupa elegante, é isso?	todos		
8	E2	Qual palavra colocar aqui?	todos	E2 vai até o quadro e aponta as palavras “homens” e “roupas”.	
9	P4	O-S? Não é? A-S?	E2	Demonstrando dúvidas em relação à preposição utilizada entre “homens” e “roupas”, sugerindo artigos.	
10	P3	Falta uma palavra A-S? A-S?	P4		
11	P2	C-D-O...O-S	E1		
12	P5	Ele viu homens C-O-M.	P1	Arriscam artigos e preposições...	
13	P3	Isso, C-O-M!	P1	P2 insere a preposição “com” entre homens e roupas.	Ele viu os homens com roupas elegante, pajens dar doces e bebinda os pessoas

<i>turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
14	P4	S	E3	E3 aponta para a palavra elegante e os participantes P5 e P4 sugerem colocar a palavra no plural.	
15	P5	S	E3	P5 desenha o S no ar	Ele viu os homens com roupas elegantes, pajens dar doces e bebida os pessoas
16	P3	Servindo	E3		
17	P5	Servindo	E3		
18	P5	S-E-R-V-I-N-D-O	E3		
19	E3	Entendeu?	P1	E3 direciona a pergunta para P2 apontando para P5.	
20	P5	S-E-R-V	P2	P5 tem a intenção de mudar o verbo <i>dar/servir</i> .	
21	E3	Vírgula ou e?	P2	E3 pergunta para P2 se é melhor usar a vírgula ou o “e” entre elegante/pajens.	
22				P1 refaz o texto substituindo a vírgula pela letra E, corrigindo a palavra “bebidas” e o artigo que acompanha o substantivo “pessoas”.	Ele viu os homens com roupas elegantes e pajens dar doces e bebidas as pessoas

Análise da cena 4

O sentido textual que vinha sendo construído, por meio das negociações, toma nesta cena uma dimensão importante quando P4 refere-se à falta do verbo (turno 1). As intervenções de P4 sugerem o verbo “servir” e P1 sinaliza, repetindo o verbo sugerido, porém solicita a datilologia, uma vez que desconhece a palavra em português. É interessante notar a intervenção didática de P4, assumindo seu papel de orientador, ao enfatizar o gesto intensificando o sinal de “servir”. Esta intensificação intencional pode ser interpretada como uma estratégia desenvolvida em função das atividades que cada um assume, em situação de negociação coletiva, frente à proposta das oficinas.

Dessa forma, o texto caminha agora, dentro de uma determinada relação enunciativa, em busca de estabilização, quando P1 liga o sujeito ao objeto por meio do verbo dar: “pajem dar doces” (turno 2). A sugestão do verbo “servir” é acolhida pelos participantes, porém, na escrita, optam pelo verbo dar, talvez uma forma mais conhecida pelo grupo, portanto, mais estável. Ao registrar o verbo, P1 o coloca sintaticamente no lugar certo do texto.

O texto é aceito pelo grupo que não o vê como certo ou errado, mas passível de ser aprimorado, ou seja, o texto pode ser mexido, acrescido, apagado, substituído e reordenado de forma que os participantes surdos também se transformam frente às diferentes possibilidades de registro que vão surgindo quando de suas escolhas. Isso desemperra o processo, colocando o português como algo a ser construído nas relações. Ou seja, é o grupo produzindo coletivamente e que aceita a provisoriedade do texto que pode ser melhor. Assim, no turno 9, quando P4, ao tentar solucionar a questão da preposição que liga “homens e roupas”, com perguntas como “O-S? Não? A-S?” ele conversa não apenas com o educador E2, mas consigo mesmo. Do mesmo modo, quando P3 se direciona ao colega P4 com a interrogativa “Falta uma palavra A-S? A-S?” ele interfere em seu próprio diálogo interior, remetendo-se ao questionamento lançado pelo próprio P4, reforçando o argumento (ou a dúvida) lançado.

Neste sentido, Bakhtin (2006, p.339) fala de um ativismo (ação que se pode praticar em relação ao outro) de caráter dialógico, um ativismo “que interroga, provoca, responde, concorda, discorda”, porém, não abafa a voz do outro, mas interfere no diálogo interior do outro, reforçando-lhe os argumentos. Dessa forma, percebe-se que os participantes surdos vão aos poucos se apoderando da escrita, ocupando um lugar em relação ao texto que vai sendo produzido, com uma “ativa posição responsiva”

concordando, discordando, complementando, sugerindo e tomando posição a partir da posição do outro. Cada intervenção traz soluções provisórias, mesmo aquela que vem em forma de pergunta suscitada pela dúvida do outro. Percebe-se que não houve síntese nestas negociações. De acordo com Bakhtin (2006, p. 200) “pode-se falar apenas da vitória dessa ou daquela voz ou da combinação de vozes lá onde elas são acordes”. Assim o autor completa “o último dado não é a ideia como conclusão monológica, ainda que dialética, mas o acontecimento da interação das *vozes*”.

Assim, por sugestão de E2, os surdos trocam seus papéis, de modo que P2 assume agora o lugar de escriba, em uma atividade de retextualização. O grupo busca, então, reconstruir estruturas quebradas e concordâncias pelo acréscimo de artigo e preposição. Quando da inserção da preposição *com*, no turno 13, é importante observar que P3 enfatiza que a sugestão de P5 foi boa: “Isso, com!” Isto demonstra que os participantes surdos estão seguros e se expõem, evidenciando que têm um saber sobre o português e que esse saber tem um lugar para aparecer. Nota-se que nas primeiras cenas a palavra do educador é que norteia direcionando procedimentos, mas, com o passar do tempo, o dizer dos colegas também assume tal função se eivando de valor tanto quanto a intervenção do educador. Um exemplo claro vem na intervenção de P4 e P5 orientando P2 em relação ao plural de elegante, ou ainda quando P4 alerta P2: “faltou a palavra servir”.

O processo da atividade de refacção textual parece ter possibilitado aos participantes surdos, pela mediação dos pares e educadores, a reflexão sobre o texto produzido, por meio de recomendações e observações que davam pistas de novas possibilidades de escrita. O produto escrito a várias mãos era perpassado por um processo de refacção, reformulando, acrescentado, suprimindo trechos ou palavras, por sugestões negociadas entre os próprios surdos orientados pelos educadores. A intervenção dos educadores vinha como modelização de escrita, sem, contudo alterar a essência do texto produzida pelos surdos. Este processo, calcado na mediação e na inter-relação, permite que os surdos desenvolvam mecanismos particulares de leitura e escrita, uma vez que participam ativamente da re-construção textual vendo-se diante de possibilidades outras de construção da linguagem escrita. As estratégias envolvendo as escolhas, substituições, apagamentos, criadas e partilhadas pelos surdos, sinalizavam possibilidades de adequação lexical, morfológica e de apropriação de um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos que envolvem o texto escrito.

Assim, observa-se que a inserção da preposição **COM** passou por tentativas que demonstram que os surdos dominam determinados recursos da escrita, mas ainda estão em busca da marca padrão do português. De acordo com Tanaka (2003, p. 273), o processo reflexivo de reelaboração textual “leva o aprendiz a lançar mão de várias possibilidades de escrita” que desvelam momentos de reflexão com a linguagem e por meio da linguagem, “que podem ser resgatados a partir de marcas que apontam a tentativa” de adequação à modalidade escrita. Os elementos omitidos no texto, e inseridos posteriormente, como o verbo, bem como a preposição são justamente os elementos que na língua de sinais apresentam modos próprios de dizer. Isto demonstra que participantes surdos trabalharam ativamente com os códigos da escrita, refletindo sobre seu funcionamento, quando das inserções e adequações textuais.

Nesta cena, podem-se observar atitudes de colaboração, disponibilidade e compromisso com a aprendizagem, por meio de orientações, questionamentos, recomendações ou sugestões relacionadas às operações que envolveram, por exemplo, busca de adequação ortográfica, quando P1 solicita auxílio de P4: “Qual o nome? Soletra, eu não sei”. Ou ainda, quando de ajustes de estrutura frasal, por meio dos palpites da utilização da preposição **COM**.

Outro aspecto interessante diz respeito à constituição dos participantes surdos como sujeitos ativos de linguagem no decorrer das oficinas. Alguns dos participantes surdos apresentavam, de início, certa resistência em se envolver com estas situações que implicava expor uma escrita que talvez tivesse sido rejeitada pela escola regular. Tal resistência se revela no posicionamento de P4 ao se dirigir ao P1 frente à solicitação de E2 para que se revezassem no papel de escriba: “Eu não, vai você lá”. Porém, como poderá ser analisado no decorrer do processo, os participantes surdos, aos poucos, se descobriam como sujeitos que podiam aprender e contribuir com o outro, rompendo, mesmo naquela situação particularizada de oficina, com um percurso de fracassos e de sensação de impotência.

CENA 5 – escriba: P2

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
1	P5	Servindo. <i>Não é dar é servindo.</i>	P1	P5 oraliza “não é dar” e sinaliza “servindo”.	
2	E4	Mas pode ser servir ou dar, é igual, só muda o verbo.	todos		
3	P3	O pajem servia.	E2/E4		
4	P4	P-A-J-E-N-S, pajens serviam.	E2/E4	E3 escreve no quadro o verbo dar e sua flexão – dando.	
5	P3	Certo	E2/E4	No quadro, P2 substitui a forma verbal que é aceita pelo grupo.	Ele viu os homens com roupas elegantes e pajens dando doces e bebidas as pessoas
6	E2	Havia dois grupos de pessoas, um grupo de homens com roupas elegantes e o outro, de pajens que serviam comida e bebida. Para quem? Ele vai explicar.	todos	E2 informa aos participantes que E3 vai explicar.	
7	P1	Entendi.	todos		
8	E3	Quem são essas pessoas?	todos	E3 Aponta para a palavra “pessoas”	Ele viu os homens com roupas elegantes e pajens dando doces e bebidas as pessoas
9	P1	O grupo de patrões.	E3	E4 e E3 confirmam que a resposta está correta.	
10	E3	Estas “pessoas” aqui são esses “homens” aqui. Entenderam?	todos	E3 aponta para as palavras “pessoas” e “homens” no quadro.	
11	P2	Entendeu?	P3		
12	P3	Os Homens de roupa elegante são os homens.	P2		

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
13	E3	Igual.	todos	E3 aponta para o quadro e oraliza: <i>Esses homens são as mesmas pessoas, essas pessoas são os homens elegantes.</i>	
14	E4	Havia os homens elegantes e os pajens que serviam. Serviam a quem?	todos		
15	P4	S-I-M-B-A-D	E4		
16	E4	Eles serviam o S-I-M-B-A-D?	P4		
17	P4	É	E4		
18	E4	Não	P4		
19	E4	Serviam quem? Quem eram essas pessoas?	todos		
20	P5	As pessoas.	E4		
21	E4	Quem são essas as pessoas?	todos		
22	P1	Pajem é o grupo de patrão?	todos		
23	E4	Grupo de patrão, certo! Este grupo do patrão é igual esse aqui?	todos	Apontando para a palavra “homens”.	
24	P1	Não	E4	Respondendo a pergunta de E4.	
25	E4	É	P1		
26	P3	Homem, certo	E4	P3 balança a cabeça afirmativamente.	
27	E4	Certo	P3	E4 confirma que P3 respondeu certo.	
28	P3	Elegante.	E4	E4 confirma que as pessoas que estavam sendo servidas eram os homens elegantes.	
29	P1	Ele acertou?	E4		
30	E4	Homem elegante é o mesmo que patrão, certo? É igual, está certo, os homens são os patrões, os pajens serviam os patrões, homens e patrões são iguais.	todos		

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
31	P3	Só trocar, inverter as palavras, mudar, não sei.	P2	P2 substitui “as pessoas” por “os homens”.	Ele viu os homens com roupas elegantes e pajens dando doces e bebidas os homens
32	E4	Quem é esse?	todos	A pergunta de E4 se refere à identificação do sujeito ELE.	
33	P2	S-I-M-B-A-D	todos		
34	E4	O marujo?			
35	P2	O carregador.	todos		
36	P3	Os homens elegantes, os pajens serviam doces para esse grupo de homens.	E4		
37	E4	Olhem, os pajens serviam doces e bebidas para esse grupo de homens elegantes, este é o grupo dos homens.	P3		
38	P1	Ele estudou muito isso.	P4	P1 refere-se ao fato de P3 estar bem contextualizado.	
39	P1	Estudou?	P3	P3 responde afirmativamente.	
40	E3	De novo.	todos	E3 aponta para palavras que se repetem e oraliza: “o que fica melhor, o que pode substituir as palavras os homens?”	
41	E4	A palavra homens lá no quadro, de novo, como?	todos	E4 chama à atenção para a repetição da palavra <i>homens</i> .	
42	P1	Não sei	Todos		
43	E2	Ele viu o grupo dos homens, em português não podemos repetir as palavras, como podemos melhorar essa escrita? Por qual palavra podemos trocar?	todos		
44	P5	A eles. E-L-E-S.	E2/E3	P5 sinaliza, oraliza e faz a datilologia.	Ele viu os homens com roupas elegantes e pajens dando doces e bebidas a eles

Análise da cena 5

A cena 5 tem seu início com a intervenção de P5, sugerindo a P2, o escriba daquele momento, a mudança do verbo DAR para SERVIR, porém, a participante oraliza a forma *servindo*, mostrando a preocupação com a flexão verbal, procurando se aproximar da estrutura do português, uma vez que na estrutura da língua de sinais tal flexão ocorre por mecanismos contextuais, discursivos e ainda espaciais (por meio de parâmetros de movimento, de direção e de expressões faciais). Assim P5, além de oralizar, sinaliza intensificando o sinal, valendo-se de parâmetros de movimento e de direção: *Não é dar é servindo*.

A cena tem sua sequência nas discussões em torno do enunciado até então produzido, e, frente ao auxílio dos educadores e das negociações com os participantes surdos, P2 registra, no turno 5, a opção aceita pelo grupo: dando. Dessa forma, o texto assume a seguinte configuração: **Ele viu os homens com roupas elegantes e pajens dando doces e bebidas as pessoas**. As atividades, calcadas na parceria, propiciaram a interação entre os participantes surdos, contribuindo para que tomassem consciência de certos procedimentos da escrita, em busca da compreensão e da reconstrução de sentido textual conjuntamente. Atividades que favorecem a interação, no parecer de Nemirovsky (2002) concorrem para que os sujeitos tomem consciência do ponto de vista dos demais, aprendam a negociar e a renunciar posições em prol de objetivos coletivos.

As discussões seguintes se pautaram em atividades cognitivas mediadoras para a interpretação de referentes (eles, pessoas, por exemplo), em busca de coerência e de compreensão textual. Da produção textual em Libras (texto base) para o português escrito (texto final), observam-se transformações, adaptações e perdas que podem comprometer a compreensão. Assim, foi necessária a intervenção dos educadores para garantir que os participantes surdos entendessem que “as pessoas” que estavam sendo servidas pelos pajens eram “os homens com roupas elegantes”.

Em análise desta cena, observa-se que a partir de operações partilhadas com os educadores e com outros surdos, estes apresentam um nível mais elevado de reflexão perante a escrita. É, pois, na relação com o outro que eles constroem ou ampliam seus conhecimentos. Dessa forma, P3 que trazia um histórico de grande dificuldade, tanto em Libras quanto no português, aos poucos se sentiu confiante, arriscando-se em busca de

participação. Dessa forma, no turno 31, quando P3 compreende que as pessoas que estavam sendo servidas eram aqueles mesmos homens elegantes, demonstra satisfação com sua participação coerente, rubricada pelo educador, com certa despreensão: “Só trocar, inverter as palavras, mudar, não sei”. Os companheiros reconhecem seus esforços e P1 se solidariza: “Ele acertou? Ele estudou muito isso” (turnos 29 e 38). Assim, o empenho de P3 para corresponder à expectativa do outro se concretiza no resgate da autoestima. As trocas de olhares e a preocupação externada por um “entendeu? Você estudou?” consubstanciam o diálogo, sinalizando indícios de que aquilo que os interlocutores expressam tem repercussão recíproca em relação aos conhecimentos buscados.

Após as intervenções, P2 substitui **as pessoas** por **os homens**, utilizando a recorrência do mesmo termo na frase, uma vez que ainda não apresenta um domínio dos recursos coesivos. Interferindo o menos possível no texto criado pelos participantes surdos, a educadora explica a questão da repetição de palavras na Língua Portuguesa e solicita melhor solução. A proposta que organiza o texto vem de P5 que oraliza “a eles”, ao mesmo tempo em que sinaliza e faz a datilologia (turno 44). Assim, “a eles” representa o elemento coesivo responsável pela reativação do antecedente “os homens”.

Observou-se, nesta operação, a dificuldade dos participantes surdos em relação à referencialidade (cadeia coesiva por substituição por referência). Discorrendo sobre distância referencial (retomada de um referencial depois de sua primeira menção), Bolgueroni e Viotti (2013, p. 19) se manifestam:

A noção de distância referencial está associada ao fato de o fluxo da fala das línguas orais se dar sequencialmente, em uma linha temporal. Mas nas línguas de sinais, a situação é outra. Apesar de os discursos sinalizados também evoluírem em uma linha temporal, eles se manifestam espacialmente, o que permite que os eventos a ser relatados e as personagens que deles participam se integram conceitualmente a partes do espaço de sinalização, mantendo-se disponíveis para futura referência por algum tempo.

Dessa forma, a dificuldade em relação à referência foi compensada pela tentativa de restabelecer a cadeia coesiva por meio da repetição da palavra **homens** no texto produzido, semelhante às estratégias utilizadas por escritores iniciantes. A estratégia teve o objetivo de levar os participantes surdos à compreensão do significado e da função de elementos da referencialidade em narrativas.

Ainda nesta cena, foi possível testar as negociações de sentido textual construída durante o processo. Os educadores tinham dúvidas quanto ao alcance da compreensão dos participantes surdos, porém, quando questionado sobre a quem se referia o sujeito ele no período escrito, P2 compartilha com os colegas o que havia assimilado neste processo de rescrita coletiva. Ao se utilizar do recurso da soletração S-I-M-B-A-D evocado sem hesitação, mostra entrelaçamento Libras/português revelando certo domínio (turno 33). Apesar de a questão parecer muito simples requer especial atenção, uma vez que, muitas vezes, os elementos sintáticos e semânticos são insuficientes para a interpretação de um enunciado, sendo necessária a mobilização de fatores pragmáticos para se identificar as referências, apoiando-se na situação e na produção do discurso.

CENA 6 – escriba: P3

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
1	P1	Vida triste.	E4		
2	E4	Fala pra ele.	P1	E4 solicita que P1 narre a sequência a ser escrita.	
3	P1	Pra ele?	E4	P1 pergunta ao E4 apontando para o P3.	
4	E4	Pra ele escrever no quadro.	E2		
5	P1	S-I... S-I, Simbad, o carregador, viu os homens no portão. Vai escreva.	E4, P3	P1 se direciona ao P3 e solicita que este escreva no quadro.	
6	P1	Escreva.	P3	P3 faz o primeiro registro: Simbad	Ele viu os homens com roupas elegantes e pajens dando doces e bebidas a eles. Simbad
7	P1	Simbad, o carregador, trabalhava com esforço, fala para ele, que ele trabalhava com muito esforço.	E2		
8	P3	Trabalhava como soletra?	E2		
9	P1	Não sei o nome	Todos		
10	P2	Trabalhava muito, carregava, não sei escrever.	E2		
11	P4	Simbad carregava é isso.	P2		
12	P2	C-A	todos	P2 tenta a datilologia de “carregar”.	
13	P5	Falou.	E2	P5 responde ao questionamento de E3: Simbad pensou, falou...?	
14	E2	Escreva falou.	P3		
15	E2	F-A-L-O-U	P3	Mediante a demora e da dúvida de P3, E2 inicia a datilologia.	

Turno	Quem sinaliza	Tradução	Para quem sinaliza	Observação do tradutor	Texto escrito produzido pelos participantes surdos
16	P4	Falou	P1	P3 escreve no quadro: <i>falol</i>	Ele viu os homens com roupas elegantes e pajens dando doces e bebidas a eles. Simbad falol
17	P5	L	P3		
18	E2	Apaga, é a letra U.	P3		Ele viu os homens com roupas elegantes e pajens dando doces e bebidas a eles. Simbad falou
19	P1	Entendeu? Falou que a vida era triste.	E2		
20	E2	Simbad falou: - minha vida é triste, cansativa, ok agora, na frase em português, por exemplo, se a pessoa falou, é necessário colocar o quê aqui?	todos	E2 explica apontando para o quadro o local em que é preciso inserir uma pontuação.	
21	P1	O	E2		
22	P2	E	E2		
23	E2	Entendi, mas na frase em português, quando uma pessoa vai falar, o quê colocar aqui?	Todos	E2 coloca reticências após a palavra <i>falou</i> e faz um círculo para indicar o local em que será inserida a pontuação.	
24	P1	E C-O-M ou E ou C-O-M ou COMO ou E	E2		
25	P2	G-U-E G-U-E G-U-E G-U-E E-R	E2	P2 faz a datilologia e oraliza “Que”, confundindo-se com as letras Q e G.	
26	P3	Em português tem o O.	todos		
27	E2		todos	Após as hipóteses levantadas pelo grupo, E2 insere, na frase, dois pontos e o travessão.	Ele viu os homens com roupas elegantes e pajens dando doces e bebidas a eles. Simbad falou: -
28	E2	Sempre que uma pessoa disser algo se coloca dois pontos e travessão, entendeu?	todos		

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
29	E2	O Denis falou a minha vida é triste.	P3	E2 se dirige a P3 para lembrá-lo do que Denis (P1) havia narrado.	
30	P3	Vida.	E2		
31	P3	Vida, vida, vida, vida triste.	P2		
32	E2	Escreva no quadro.	P3	E2 mostra no quadro onde o aluno precisa escrever.	
33	P3	Qual o nome?	E2		
34	E2	Minha	P3		
35	P3	Minha?	E2		
36	E2	Como se soletra? Vocês dois. Chama ele, não é hora de desenhar na mão, atenção para ajudá-lo, ele está perguntando para vocês.	todos		
37	P4	M-i-n-h-a, escreva. Ele não sabe.	P3	E2 soletra a palavra e P3 faz o registro.	Ele viu os homens com roupas elegantes e pajens dando doces e bebidas a eles. Simbad falou: - Minha
38	P4	V-I-D-A, escreva.	P3	P4 faz a datilologia e solicita que P3 registre a palavra.	
39	P3	Espere, V-I-D	P4		Ele viu os homens com roupas elegantes e pajens dando doces e bebidas a eles. Simbad falou: - Minha vida
40	P4	É	P3		
41	P2	É	P3	Frente à dificuldade de P3, E1 sinaliza a letra E com uma das mãos e o acento com a outra.	Ele viu os homens com roupas elegantes e pajens dando doces e bebidas a eles. Simbad falou: - Minha vida é

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
42	P1	E-S-T-Á	P3	Confabulando com P4 e olhando para um material escrito, P1 sugere o verbo “estar”. Vai até a lousa e ajuda P3 a escrever.	Ele viu os homens com roupas elegantes e pajens dando doces e bebidas a eles. Simbad falou: - Minha vida está
43	P2	T-R-I-S-T-E	P3		Ele viu os homens com roupas elegantes e pajens dando doces e bebidas a eles. Simbad falou: - Minha vida está triste

Análise da cena 6

Dentre os aspectos trabalhados no texto reescrito durante as cenas anteriores, destacam-se as atividades realizadas em relação à identificação das personagens e seus referentes retomados ao longo do período construído a partir de um discurso indireto. Nesta cena, merece destaque a introdução do discurso direto.

Para que a atividade de reescrita fosse prosseguida, o vídeo da narrativa em Libras foi retomado no ponto em que Simbad havia entrado no jardim do palácio e tinha avistado os homens elegantes sendo servido por pajens. Na sequência, a narrativa traz um discurso direto referindo-se ao texto original aqui transcrito:

Simbad deixou escapar:

- Vejam só! Trabalho arduamente, passo fome e minha vida é uma tristeza. Aqui, ao contrário, os homens são felizes, não têm que carregar fardos pesados, divertem-se comendo e bebendo (HOLEINONE, 1998, p. 9).

Após a reapresentação do vídeo e as discussões que contextualizaram o grupo, P3 toma o lugar de escriba, enquanto os outros participantes narram a sequência da história. Introduzida a fala de Simbad, o Marujo, pela narrativa dos participantes surdos, era chegado o momento de registrar em português a pontuação adequada das marcas do discurso direto. Para superar as limitações, foi preciso a intervenção dos educadores enfatizando aspectos semânticos, pragmáticos e morfossintáticos.

Em uma análise da cena, pode-se concluir que as tentativas em busca da marcação correta, variando desde a colocação de conectivos para garantir a coesão textual (o, e), nos turnos 21 e 22, até a manutenção do discurso indireto (falou com e falou que), nos turnos 24 e 25, revelam determinados conhecimentos já adquiridos e sedimentados sobre o funcionamento da língua escrita. O fato mostra que os participantes surdos, particularmente P1 e P2, com intervenções mais consistentes neste episódio, realizaram reflexões fundamentais sobre a escrita, buscando estratégias para solucionar o problema.

Embora as vias utilizadas por eles não fossem precisas no sentido de atender ao solicitado naquele momento, o equívoco não pode ser tomado como preocupante nem tão pouco negligenciado. A escolha daquele determinado tipo de oração, mantendo o discurso

direto, foi feita em função de um enunciado que cumpria certa intencionalidade que atendia as funções discursivas daquela narrativa, e, perfeitamente possível do ponto de vista da compreensão naquele contexto, ou seja, Simbad ia falar com (alguém) que sua vida era triste, ou ainda, Simbad poderia falar que sua vida era triste. Assim, as soluções apontadas pelos participantes assumem seu pleno sentido revelando um saber e uma reflexão sobre a construção desse conhecimento.

Frente a tal situação é necessário estar atento às ideias expressas pelos dois participantes, pois as pistas deixadas revelam dados sobre a forma de pensar, de elaborar hipóteses e de demonstrar aquilo que já sabem, não só em relação à construção de narrativas, como também do funcionamento da linguagem escrita, sinalizando uma competência linguística pautada no saber usar a língua em situação de reflexão sobre o código escrito.

Estes elementos são dados-chave para a orientação, estruturação e reorganização de novas atividades didáticas. É, pois, em função do que os participantes surdos precisam aprender que se elegem categorias didáticas, adequando-as às exigências sinalizadas. Para tal trabalho é necessário que o professor privilegie a interpretação e não a simples correção de texto, ou seja, é necessário distanciar-se da coleta precisa e sistemática de erros e de falhas e se aproximar dos elementos que o sujeito surdo já domina e daquilo que já opera com a língua escrita.

O produto das interações dialógicas, apontando para um alargamento das intervenções particulares de cada participante surdo, se expressa na provisoriedade de um texto produzido a muitas mãos:

Ele viu os homens com roupas elegantes e pajens dando doces e bebidas a eles.
Simbad falou:

- Minha vida está triste.

A figura a seguir apresenta registros do texto escrito produzido pelos participantes surdos, durante a oficina 1.

Figura 5- Imagens do texto escrito produzido pelos participantes surdos na oficina 1

A photograph of a whiteboard with handwritten text in blue ink. The text reads: "Ele viu homens roupas elegante, pejos OS PESSOAS". A person's head is partially visible in the foreground, looking at the board.

Ele viu homens roupas elegante, pejos
OS PESSOAS

A photograph of a whiteboard with handwritten text in blue ink. The text reads: "Ele viu os homens dando dees e bebidas para elegantes e pejos. Simbri falou: - Minha vida é triste." The board is tilted and the handwriting is somewhat slanted.

Ele viu os homens dando dees e bebidas para elegantes e pejos.
Simbri falou:
- Minha vida é triste.

4.2 Oficina 2 – 26 de setembro de 2013 - 24.º encontro

Na oficina 2, as atividades desenvolveram-se com a participação de Denis (P1), Dalton (P2), Janaína (P5) e Miguel (P6) sob a coordenação de Milena (E2) e Djair (E3). Os participantes surdos já haviam reescrito, em oficinas anteriores, o início da primeira viagem. Assim, a educadora Milena narra, em Libras, o trecho já explorado, quando Simbad embarca em Basra com outros mercadores e, de porto em porto, inicia suas atividades comerciais. Os participantes surdos são instigados a continuarem a história que parte do seguinte episódio do texto lido:

Um dia, o comandante jogou a âncora perto de uma encantadora ilha e descemos em terra. Estávamos acendendo o fogo para cozinhar, quando ouvi gritarem:

-Salvem-se! Isto não é uma ilha, estamos em cima de um enorme peixe que repousa no meio do mar há tanto tempo que até cresceram árvores sobre ele. O fogo o acordou e ele logo mergulhará no mais profundo mar. Corram para o navio, abandonem tudo!

Muitos conseguiram voltar ao navio, mas eu estava longe e acabei caindo no mar. Por sorte, achei um barril flutuando e, levado pelo vento e pela correnteza, consegui chegar a uma ilha (HOLEINONE, 1998, p. 9).

Mediante a proposta que vinha sendo desenvolvida – narração em Libras pelos participantes surdos, do trecho da história lida, com destino textual escrito por outro surdo - Miguel (P6) aceita o desafio de ser o escriba e começa a reescrever o início da história, porém, os colegas o alertam para continuar de onde haviam parado na oficina anterior.

A oficina 2, transcrita a seguir, será apresentada em cinco cenas que serão descritas e analisadas com foco nos aspectos interdiscursivos inerentes ao processo interacional que guiou a produção textual escrita pelo grupo de surdos. A seguir, apresentamos a tabela designando os participantes surdos e educadores ouvintes, que participaram desta oficina.

Quadro 4 - Identificação dos participantes surdos e educadores da oficina 2

Participantes surdos	Educadores
P1 – Participante Surdo Denis	E2 - Educadora Milena
P2 – Participante Surdo Dalton	E3 – Educador Djair
P5 - Participante Surdo Janaína	
P6 – Participante Surdo Miguel	

CENA 1 - escriba: P6

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
1	P2	O chefe do navio avisou para jogar a “âncora”	P6	P2 desenha a âncora no ar e E2 refaz esse desenho, enquanto P6 escreve o título na lousa.	Primeira viagem
2	P1	D-E-S-E-M-B-A-M-O-S	E2	Olhando para anotações em seu caderno, P1 faz a datilografia e desenha no ar a âncora e olha indagando E2. P6 escreve no quadro que já tinha um título.	Chefe
3	E2	O nome é A-N-C-O-R-A	P1	E2 dá a palavra em datilografia.	
4	P6	Chefe chefe	Todos		
5	P2	O chefe do navio	P6		
6	P6	É navio? N-A-V-I-O?	P2	Faz o sinal e datilografia	
7	P6	N-A-V-I-O Navio	P2		
8	P2	Avisou	P6	P6 continua escrevendo	Chefe navio aviso
9	E2	Espera	P2		
10	P1	Sabe?	P2		
11	P2	J-O-G-A-R Jogar a âncora		P2 desenha a âncora no ar.	
12	P6	Não entendi	P2		
13	P2	Jogar J-O-G-A-R	P6		
14	P6	J-O-G	P2	P6 começa a escrever e se volta para P2 e pergunta:	
15	P6	G-A-U-O?	P2		
16	P2	J-O-G-A-R	P6		
17				P6 consegue escrever apenas “jo”	Chefe navio aviso jo
18	P2	G	P6		
19	P6	J-O-G	P2		

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
20	P2	A-R	P6		Chefe navio aviso jogar
21	P2	Escreva âncora!	P6	P2 desenha a âncora e pede que P6 escreva a palavra.	
22	P1	A?	P2	P1 inicia a datilologia da palavra, olha para P2 e se volta para E2 solicitando confirmação.	
23	E2	A-N-C-O-R-A	P1	E2 dá a palavra em datilologia	
24	P2	P-O-R-T-O? P-O-R-T-O	E2		
25	P5	Âncora	E2	P5 se lembra do sinal de âncora utilizado no vídeo.	
26	P5	Âncora	E2	P5 sinaliza novamente âncora, enquanto E2 desenha uma âncora no ar, confirmando o sinal e diz:	
27	E2	A-N-C-O-R-A			
28	P1	An... esqueci	P6	P1 começa a soletrar a palavra âncora, mas se esquece da palavra.	
29	P2	A-N-C-O-R-A	E2		
30	P1	A-N-C-O A-N A	P6		
31	P6	O-K	P1	P6 começa a escrever no quadro	Chefe navio aviso jogar ar
32	P5	Âncora	E2		
33	E2	Âncora		E2 sinaliza âncora caindo em algum lugar, usando a mão esquerda como marcador deste lugar e P5 copia sua sinalização, procurando dar um sentido narrativo à proposição.	
34	P2	Âncora	P6	P2 também sinaliza, copiando o enunciado e aparentemente se apropriando dele.	
35	P1	A letra R não, é o N	P6	P6 apaga parte da palavra e a reescreve, voltando-se para os colegas para saber se está correto.	Chefe navio aviso jogar an

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
36	P1	N-O	P2/E2	P1 está em dúvida em relação à grafia da palavra âncora.	
37	E2	C	P1		
38	P5	C-O-R	P6		Chefe navio aviso jogar ancor
39	P5	A	P6		Chefe navio aviso jogar ancora
40	P2	Na água	P6		Chefe navio aviso jogar ancora água

Análise da cena 1

A cena se inicia quando P2 narra a sequência que remete os participantes surdos ao episódio em que o comandante do navio lança a âncora, próximo a uma ilha.

Desse modo, P6 escreve: **Chefe navio aviso.**

Na sequência, no turno11, P2 faz a datilologia de j-o-g-a-r e desenha uma âncora no ar. Ao se valer do desenho da âncora no ar, P2 se expressa orientado pelo significado a partir do campo visual e perceptivo, ou seja, este desenho se configura como um modo de dizer. Nota-se a preocupação de P2 em fornecer elementos para que P6 produza o texto escrito, já que não lhe falta o que dizer, mas, o como dizer. Este episódio suscita uma discussão referente ao acesso ao léxico. Ao fazer uso do desenho no ar, P2 demonstra que sua dificuldade não está relacionada ao campo conceitual, uma vez que se vale de uma determinada estratégia discursiva para acessar a palavra. Neste sentido, P2 assume seu papel de sujeito da linguagem ao explicitar seu projeto de dizer e de se fazer entender.

Orientado por P2, no turno 20, o escriba acrescenta o verbo **jogar** ao texto produzido, que entre negociações avança em sua significação. Observa-se que P6 ainda não faz uma seleção do que é ditado, apoiando-se quase que exclusivamente nas intervenções dos colegas, mesmo quando a sugestão vem pela datilologia. Assim P6 faz menção de escrever e suspende o processo de escrita e repete a datilologia cometendo enganos de letras: “G-A-U-O; J-O-G”. Porém, pacientemente, os colegas seguem entre sinais e datilologia, na espera que P6 escrevesse. A construção conjunta do texto produzido em segunda língua se dava, com vagar, uma vez que P6 aceitava as contribuições plenamente, sem ainda propor alterações ou correções.

O desenho, de acordo com Araújo e Lacerda (2010, p. 701), como ferramenta pedagógica pode levar o sujeito ao universo da língua e da linguagem, já que o uso do mesmo “como processo de significação possibilita que a criança atue no mundo simbolicamente, mesmo quando ainda não adquiriu por completo uma língua”. Por meio do desenho, a criança, a partir de sua percepção e memória, “pode expressar algo que conhece”, mas “que ainda não poderia ‘dizer’, pela restrição de não conhecer a língua”.

Por isso, a atividade do desenho permite a emergência de figurações de objetos e de elementos que não estão necessariamente presentes no concreto, mas encontram-se configurados pela linguagem, através das possibilidades criativas (ARAÚJO; LACERDA, 2010, p. 702).

No que se refere à apropriação da língua, em muitos momentos, os sujeitos recorrem a estratégias primevas para alcançar modos de dizer. Assim, o fato de os participantes surdos desenharem a âncora no ar os situa no espaço discursivo, uma vez que alcançam o significado a partir de outro significante, configurando-se como uma possibilidade de dizer e de ser compreendidos, ainda que na ausência do sinal e da palavra. No turno 21, P2 marca sua condição de sujeito da linguagem, colocando-se na interlocução ao dizer “escreva âncora”, esforçando-se para se fazer entender, mesmo sem utilizar o sinal da palavra. Dessa forma, a palavra âncora, dada em datilologia por E2 (turno 23), ganha sentido quando os participantes surdos vinculam o desenho no ar (gesto inicial) ao sinal e à palavra escrita já estudada anteriormente, fato que os coloca em situação dialógica, favorecendo a construção da língua. Aqui se pode observar o papel do educador na interlocução mediando as estratégias dos participantes surdos, permitindo que práticas intersubjetivas apareçam como ação discursiva. O fato sublinha particularidades da construção da interação nos espaços das oficinas como ambiente de aprendizagem, ou seja, o saber construído conjuntamente pelos participantes surdos e pelos educadores.

Após negociações de sentido entre os participantes surdos e entre estes e educadores ouvintes, por meio de desenhos no ar e datilologia e sinal, o texto avança para **Chefe navio aviso jogar ancora água**. Observa-se que na escrita da palavra “âncora”, P6 apoia-se inteiramente nos colegas (turnos 31 a 39). Dessa forma, quando P1 o auxilia com a recomendação “A letra R não, é o N”, P6 apaga parte da palavra e reescreve novamente, voltando-se aos colegas para obter confirmação. O reconhecimento do papel ativo do outro nesse processo de comunicação discursiva manifesta-se na confiança e na aceitabilidade do interlocutor como parceiro em uma experiência de produzir um texto escrito em português. Neste sentido, pode-se analisar a relação entre o ato de mediação entre os surdos e a construção do texto escrito conjuntamente. Durante tal processo interlocutivo ressalta o papel do outro (surdos que enunciam) como aquele que leva o escriba ao funcionamento discursivo. Assim, outros surdos são vistos como confiáveis para dizer o modo correto em português. Estes assumem no espaço da linguagem a função de interlocutores que agem dando condições para que o escriba se constitua como um sujeito capaz de construir e reconstruir seus processos de significação na produção escrita.

Ao mesmo tempo, P6 também apresenta seus saberes quando revela autonomia ao grafar a palavra “água” corretamente acentuada. O exemplo não tem a intenção de ressaltar

apenas a grafia correta de uma palavra, mas demonstrar que P6 traz um saber constituído, uma vez que se busca a intencionalidade do enunciado, ou seja, a compreensão do contexto em que alguém jogou algo em algum lugar. Nesta circunstância, a tarefa de produzir um texto em outra língua é facilitada pela cooperação e trocas recíprocas entre os participantes surdos. De acordo com Pires (2014, p. 1008), em situação de aprendizagem coletiva, “mesmo que os aprendizes sejam inexperientes ou ‘novatos’ individualmente, coletivamente se tornam ‘especialistas’ no conhecimento necessário” para o cumprimento de uma tarefa referente à produção textual escrita, uma vez que um orienta e guia o outro “na resolução de problemas linguísticos complexos, testando hipóteses e construindo coletivamente”.

CENA 2 – escriba – P6

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
1	P2	Coloca o ponto final?	E2	P2 pergunta várias vezes para E2 se pode colocar o ponto final, na última vez ele toca com o indicador direito a palma da mão esquerda.	Chefe navio aviso jogar ancora água
2	E2	Avisa ele.	P2		
3	P2	Coloca o ponto final.	P6		
4	P5	Coloca a vírgula.	P6		
5	P5	Coloca a vírgula.	P6		
6	P2	Coloca o ponto final.	P6		
7	P6	Coloca a vírgula?	P5		
8	P5	Coloca virgula	P6	Entre as duas opções oferecidas, P6 decide pela vírgula.	Chefe navio aviso jogar ancora água,
9	P5	Depois	P6	P5 sugere que P6 coloque a palavra “depois” para continuar o texto.	
10	P1	Porque o homem...	P6		
11	P5	Depois as pessoas	P6	P6 registra	Chefe navio aviso jogar ancora água, depois pessoa
12	P1	Avisou	P6		
13	P2	I-L-A-U	P6		
14	P5	Descer?	E2	P5 pergunta oralmente qual o sinal de descer na ilha, todavia, faz um movimento de descer enquanto pergunta.	
15	P1	Desceram na ilha. Ali, ali...	P6	No glossário estava presente a palavra “desembarcar”. P1 Aponta para a palavra.	
16	P2	certo	P6	E3 aponta o termo no glossário e P6 escreve no quadro copiando a palavra. O texto assume a seguinte configuração:	Chefe navio aviso jogar ancora água, depois pessoa desembarcar
17	P5	I-L-H-A	P6		
18	P5	I-L-H-A	P6		
19	P1	Precisa escrever que a ilha era bonita	P2		

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
20	P5	I-L	P6	P6 escreve no quadro:	Chefe navio aviso jogar ancora água, depois pessoa descembarcar ilha
21	P5	Ísso.	P6		
22	E2	Desembarcaram do navio	Todos		
23	P6	É? o que mais?	Todos		

Análise da Cena 2

Nesta cena merecem destaque as negociações entre os participantes surdos para dar continuidade ao texto de forma coerente. Ao se lançarem a construções maiores que uma frase, compreendendo períodos compostos, os participantes discutem sobre a necessidade de pontuação, indicando um investimento estilístico mais apurado, já que poderiam optar entre o ponto final e a vírgula naquela organização textual. Dessa forma, P2, inicialmente busca confirmação em E2 quanto sua intenção em colocar o ponto final: “coloca o ponto final?” (Turno1). Até que toma a decisão e, dirigindo-se ao P6, aponta com o indicador direito a palma da mão esquerda: “coloca o ponto final”. Por seu turno, P5 se manifesta: “Coloca a vírgula”. Entre as duas opções oferecidas, parece mesmo que a decisão fica com o escriba que, diferentemente da primeira cena, já apresenta indícios de seleção autônoma de regras do português escrito. Tais negociações, ainda que tímidas, podem indicar pequenos avanços no processo da construção do texto, revelando o trabalho que esses sujeitos realizam com a linguagem, ao demonstrarem certa capacidade em refletir sobre estruturas e relação entre as frases, compreendendo que o texto está sendo produzido em outro código linguístico, a despeito da interferência da língua de sinais na estrutura textual até então produzida. Ressalta-se ainda o posicionamento de E2 que ao não responder deixa o espaço livre para que os sujeitos reflitam e tomem decisões quanto às formas de expressão de sentidos (turnos 3 a 8). A postura do educador é fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos uma vez que pode determinar e constituir ambientes de aprendizagem qualitativamente diferentes. Neste sentido, Erickson (2001, p. 11) assume que “diferenças quanto à aprendizagem e à atitude em relação a ela, devem-se, de alguma maneira, a diferenças” quanto ao modo de interação que se estabelece entre professores e alunos.

Assim, a coesão textual vem por meio do conectivo “depois” (advérbio temporal) que estabelece a relação lógico-semântica entre as partes do texto, que assume agora a seguinte configuração: **Chefe navio aviso jogar ancora água, depois pessoa descembarcar ilha.** Assim, o advérbio “depois” como um organizador textual estrutura o texto e facilita a sequencialidade da frase. O uso adequado do advérbio temporal que determina relações de sentido ao texto produzido revela experiências dos participantes surdos com a Língua Portuguesa, demonstrando que sabem usar e quando usar. Experiências que vão sendo internalizadas por estes sujeitos.

Outro fato importante desta cena relaciona-se ao verbo “desembarcar”, quando P5, no turno 14, solicita aos educadores o sinal de “descer na ilha”. Apesar de oralizar, P5 se faz acompanhar do sinal de “descer”. Frente à dificuldade com o vocábulo “desembarcar”, recorre à analogia “descer na ilha”. Tentando auxiliar, P1 aponta para o glossário, construído nas oficinas anteriores, que contém a palavra “desembarcar”, orientando P6 na utilização do termo. Faz-se necessário esclarecer que o conceito do verbo “desembarcar” foi construído e utilizado durante os recontos da história, em Libras, em contraponto ao verbo “embarcar” uma vez que o texto original traz: Embarquei em Basra com outros mercadores (HOLEINONE, 1998, p. 9) e Um dia, o comandante jogou a âncora perto de uma encantadora ilha e descemos em terra (HOLEINONE, 1998, p. 9). Os participantes surdos demonstram ter ciência das duas possibilidades para o registro da enunciação: descer na ilha ou desembarcar. Aceitar que há formas de dizer mais adequadas, elaboradas, para diferentes contextos mostra uma maturidade linguística em construção – sai do domínio cristalizado – sinal/palavra ou conceito /palavra – para a pluralidade de modos de dizer e de melhores modos de dizer em diferentes situações textuais. Sair desse domínio cristalizado é fundante na constituição da escrita em uma língua. Compreender uma enunciação é orientar-se em relação a ela, é buscar seu lugar adequado naquele determinado contexto. Assim, Bakhtin/Volochinov (2010, p. 137) se pronunciam: “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras” outras que, “quanto mais numerosas e substanciais”, mais profunda e real será a compreensão. Ao saírem do espaço restrito sinal/palavra, esses sujeitos demonstram que podem dizer de diferentes modos e estão buscando o melhor modo de dizer ao reconhecerem o traço distintivo e novo da palavra dentro de um fato particular. Bakhtin/Volochinov (2006) nos informam que as escolhas das palavras utilizadas na construção de enunciados não são tomadas em sua forma lexicográfica e neutra, mas de enunciados outros que percorrem praças, mercados e encruzilhadas. A língua é, portanto, reflexo das relações sociais.

Um dos problemas enfrentados pelos participantes surdos, durante o processo desta reescrita, relacionou-se a questões de ordem lexical e semântica. No que diz respeito ao léxico, um dos trabalhos desenvolvidos para se enfrentar o problema, partiu da confecção de um glossário construído pelos participantes da oficina, à medida da necessidade dos usuários, disponível para eventuais consultas. A compreensão da polissemia e o uso das palavras, em diferentes contextos, não provêm da prática do manuseio de um dicionário, uma vez que a

construção do sentido do texto é dirigida pela compreensão de noção de contexto e fruto de uma atividade de linguagem mais elaborada que a simples decodificação de palavras. Todavia, a utilização do glossário rendeu bons resultados uma vez que as palavras, para os surdos, são processadas mentalmente como um todo e reconhecidas em sua forma ortográfica. Assim, as palavras são fotografadas e adicionadas ao dicionário mental, e, em se fazendo sentido, estas são memorizadas (Fernandes, 2006). O glossário se configurou como uma estratégia para ampliar possibilidades de dizer em Língua Portuguesa, frente à dificuldade de se dominar palavras em uma língua que não se é usuário fluente.

Todavia, mesmo fazendo uso do glossário, P6 atrapalha-se com as letras na leitura e na escrita da palavra “desembarcar”. O fato pode ser analisado como um dos efeitos que leva o sujeito surdo a depender “quase que exclusivamente do processamento pelo sistema de reconhecimento visual de palavras, que se baseia na forma global das palavras escritas”, processamento este que, na perspectiva de Capovilla e Raphael (2005, p. 691), não se presta bem à identificação de sutis irregularidades de trocas e acréscimo de letras, na leitura e escrita de palavras.

Incapazes de decodificação grafofonêmica que lhes permite construir a forma fonológica da palavra escrita, e destituídos de léxico fonológico com imagens fonológicas de palavras ouvidas conhecidas, esses leitores surdos não têm como detectar facilmente sutis trocas em letras e em ordens de letras [...] (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2005, p. 691).

Assim, P6 não se dá conta do acréscimo da letra *c* na palavra utilizada e que também passa despercebido pelos outros participantes surdos. A grafia *sc* na palavra “desembarcar” também pode ser justificada pela busca de sentido a partir de sua relação com o termo “descer na ilha”, utilizado pelos participantes surdos (turnos de 14 a 16). A palavra só foi corrigida no momento final de retextualização, por interferência direta dos educadores, que auxiliaram na atenção para este detalhe.

Outro fato que merece destaque nesta cena veio da participação de P1 quando este chama a atenção de P2 para um detalhe que caracteriza a ilha: “Precisa escrever que a ilha era bonita” (turno 19). Apesar de o fato não ter sido desdobrado e se materializado em texto escrito, a enunciação de P1 revela o germe de um leitor articulador de discurso e atento a elementos expressivos, revelando nesse querer dizer sua reflexão sobre a linguagem. A observação de P1 implica no reconhecimento de procedimentos de elaboração textual e

consciência de escolhas estéticas, ao buscar recursos expressivos que individualizariam sua escrita, a partir de seu projeto de dizer. A análise se valida, a despeito de se tratar de uma reescrita, ao se levar em conta o trabalho de escolha de P1 na linguagem. No parecer de Bakhtin (2006, p. 289) “a escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido”, determinando peculiaridades estilísticas.

CENA 3 – escribas – P6 e P2

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
1	P5	Fizeram fogo	E2	P5 sinaliza e oraliza ao mesmo tempo.	
2	E2	Fogo, muito, muito fogo			
3	P5	Muito fogo	Todos		
4	P6	Fazer	Todos	P6 registra no quadro	Chefe navio aviso jogar ancora água, depois pessoa descembarcar ilha faz fogo
5	P5	Depois ... vírgula	P6	P5 pede que P6 escreva a palavra “depois” e coloque a “vírgula”.	
6	P5	Depois ouviu	P6		
7	P6	Depois ouviu? Depois ouviu?	P5		
8	P5	Depois... depois... depois... ouviu	P6	.	
9	P6	É? Ouvir?	P5	P6 escreve no quadro.	Chefe navio aviso jogar ancora água, depois pessoa descembarcar ilha faz fogo, depois ouvir
10	P5	Gritou	P6		
11	P6	Como se escreve gritar?	P5		
12	P5	Gritar	P6		
13	P6	Como se escreve?	P5		
14	P1	A-C-I	P5		
15	P5	G-R-I-T-O	P6	P6 se vira para confirmar as letras da palavra.	
16	P5	T-O	P6		
17	P2	T	P6		
18	P1	I	P6		
19	P2	Depois	P6	Não permite que P1 fale	

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
20	E2	Calma	P2	P6 acrescenta a palavra “grito”.	Chefe navio aviso jogar ancora água, depois pessoa desembarcar ilha faz fogo, depois ouvir grito
21	P2	Escreva aí, espera, escreva, não avisaram uma pessoa e sim muitas pessoas.	P6		
22	P6	Onde?	P2	Perguntando sobre o trecho que deveria ser alterado.	
23	P2	Avisaram várias pessoas e não uma.	P6		
24	P6	Aqui?	P2	Aponta para a palavra no quadro.	
25	P2	S	P6	P2 desenha um S no ar	
26	P2	Coloca a letra S	P6		
27	P1	S	P6		
28				P6 acrescenta um S na palavra ‘Pessoa’.	Chefe navio aviso jogar ancora água, depois pessoas desembarcar ilha faz fogo, depois ouvir grito
29	P1	Também	P6		
30	P2	Coloca AS ali.	P6	P2 solicita que P6 acrescente o artigo ‘as’ antes da palavra “pessoas”.	
31	P6	Onde?	P2	P2 se levanta e se dirige ao quadro e escreve AS antes de “pessoas”.	Chefe navio aviso jogar ancora água, depois as pessoas desembarcar ilha faz fogo, depois ouvir grito
32	P1	Não é fazer fogo, você precisa colocar que é acender, entendeu?	P2		
33	P6	A-N	P1		
34	P1	Ali.	P6	Apontando para a palavra “acender”, no glossário.	

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
35	P1	Para baixo.	P6	E mostrando sua posição na lista de palavras	
36	P6	Essa?	P1		
37	P1	Para baixo, escreva ACE...	P6		
38	P6	Essa?	P1		
39	P1	É.	P6		
40	P6	É para colocar o que?	P1	Apontando para o texto no quadro.	
41	P1	Aqui? É aqui?	P6	P1 aponta para o texto novamente	
42	P1	Ilhas, faziam	P6	P1 se referia ao fogo que as pessoas acenderam na ilha	
43	P6	Aqui?	P1		
44	P1	Apaga a palavra fogo A...	P6	P6 copia a palavra “acender” do glossário enquanto P2 continua no quadro mexendo no texto.	
45	P2			P2 apaga a palavra “chefe” e coloca “dono de navio”.	Dono de navio aviso jogar ancora água, depois as pessoas descembarcar ilha faz fogo, depois ouvir grito
46	P6			P6 apaga a palavra “fogo” e escreve “acender”.	Dono de navio aviso jogar ancora água, depois as pessoas descembarcar ilha faz acender, depois ouvir grito
47	P2			P2 acrescenta o artigo A antes da palavra âncora e coloca “na” antes da palavra “água”.	Dono de navio aviso jogar a ancora na água, depois as pessoas descembarcar ilha faz acender, depois ouvir grito
48	P2		P6	P2 e P6 discutem sobre quem acendeu o fogo, mas um dos participantes está de costas para a filmadora dificultando a visualização para a transcrição.	

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
49	P2	A pessoa, não, espera, foi o homem que acendeu o fogo? Quem foi?	P6		
50	P6	S-I-M-B-I-A...Não...S-I-M-B-I-D	P2		
51	E3			E3 sugere que se coloque o ponto final após "desembarcar ilha". P2 decide apagar o restante da frase para reescrevê-la.	Dono de navio aviso jogar a ancora na água, depois as pessoas desembarcar ilha.
52	P2	O H-O-M-E-M	P6	P6 escreve "O homem"	
53	P2	Fogo... O A-C-E-N-D-E-U	P6	P2 olha o glossário para fazer a datilologia de "acender"	O homem acendeu o fogo

Análise da Cena 3

As interações observadas nesta cena desenvolvem-se por meio de discussões em torno dos termos “fazer fogo” em contraposição a “acender o fogo”, a partir do texto até então construído: **Chefe navio aviso jogar ancora água, depois pessoa desembarcar ilha, faz fogo, depois ouvir grito.** O texto fazia referência ao desembarque das pessoas na ilha quando acendiam o fogo para cozinhar.

Em busca de adequações, P2, em uma tentativa de contextualização, interfere na escrita que está sendo produzida na lousa esclarecendo que várias pessoas desembarcaram na ilha (turno 21). Frente à nova informação, P6 passa a palavra “pessoa” para o plural e P2 sugere, ainda, o artigo “as” antes da mesma. Vendo que P6 se confunde com a informação, P2 se levanta e acrescenta o artigo à palavra. A operação observada entre os turnos 28 a 31, muito além de apontar para elementos gramaticais específicos, sinaliza uma importante questão de coerência textual, uma vez que trata de relações no plano das ideias, ou seja, de relações entre discurso e ação, entre fatos e ideias.

Partindo do princípio de que a coerência de um texto é construída ao longo dele por meio de recursos coesivos que ressaltam na superfície textual, é possível chegar à compreensão da sequência produzida como coerente buscando a intenção do enunciado, tendo em vista a situação de produção e quem produziu, ou seja, trata-se de um texto produzido por surdos, em busca da marca padrão de uma segunda língua. Assim, a intensa negociação observada entre os turnos 32 e 46, nos permite analisar que a coerência do texto produzido vai se constituindo na interação dialógica que se estabelece entre os participantes surdos, em busca de um ponto comum de entendimento, quando P1, baseado em seu conhecimento de mundo e da leitura do texto, sugere “acender o fogo” como a forma mais adequada que “fazer fogo”. Buscando auxiliar P6 na alteração do texto, P1 faz a datilologia da palavra “acender” e aponta para o glossário. P6 refaz o texto que assume a seguinte versão: **Chefe navio aviso jogar ancora água, depois as pessoas desembarcar ilha, faz acender, depois ouvir grito.** Observa-se que o empenho de P1 ainda não contemplou sua intencionalidade de adequação textual, porém foi o mote para que P2 fizesse ponderações sobre aquela enunciação.

A intervenção de P2 recai, primeiramente, sobre questões lexicais que desponta como uma marca de individualidade quando escolhe outra forma linguística para se referir a “chefe navio”, optando por “dono do navio” (turno 45). O fato mostra, além de uma evolução do léxico, a incorporação de noção de escolha que evidencia seu desempenho e trabalho com a linguagem, quando comparados ao início das oficinas. É interessante observar, no turno 31, a atitude de P2 quando se dispõe a auxiliar P6 na escrita na lousa. P2 havia se levantado apenas para orientar P6 quanto à localização do artigo antecedendo “pessoas” na frase construída, porém, autonomamente, faz adequações ao texto inserindo o artigo antes de “âncora” e a partícula “na” antes de “água” (turno 47).

Neste processo de revisão P2 nota alguma incoerência no final da frase construída e questiona P6 em relação a quem teria acendido o fogo e discutem sobre as possibilidades em uma clara tentativa de imprimir clareza ao texto. O educador Djair (E3) sugere que os participantes surdos coloquem o ponto final após o termo “desembarcar ilha”. Em busca de sequência lógica, P2 decide refazer o texto, apagando o trecho **faz acender, depois ouvir grito**, orientando P6 na construção do período seguinte: **O homem acendeu o fogo**. A intenção de P2 ao questionar P6 sobre quem acendeu o fogo revela um propósito de adequação textual, a qual foi possibilitada pela interação de pontos de vista e de troca de ideias (turnos 48 a 53). Quando se assume uma visão da escrita enquanto trabalho, Melo (2003, p. 188) afirma que “é imprescindível incluir a revisão como parte integrante deste processo operoso que é a escrita”. Dessa forma, eventuais alterações que se fizer em um texto no momento de sua escrita, ou mesmo posteriormente, são decorrência do trabalho de leitura empreendido pelo próprio produtor para monitorar sua escrita (MELO, 2003). Assim, Melo se pronuncia:

Quem aponta os problemas do texto não é o produtor, mas o leitor que convive no produtor, ou o produtor desempenhando o papel de leitor, ainda que se trate do mesmo indivíduo; é, pois, o leitor-produtor. Afinal, o autor é o primeiro leitor de si mesmo (MELO, 2003, p. 188).

Neste processo de construção coletiva de aprendizagem, mesmo em seus diferentes papéis, ditantes ou escreventes, observa-se o alicerçar mútuo que as negociações propiciaram durante estas interações, materializadas nas propostas e sugestões de revisão que imprimiram sentido à enunciação, como por exemplo, na conversa entre P2 e P6 quando decidem sobre o sujeito da oração: **O homem**. Ou ainda nas orientações: “Apaga a palavra fogo”, “Avisaram

para várias pessoas e não para uma”. Desse modo, já se podem observar discussões mais consistentes que evidenciam uma noção de linguagem como atividade processual e dinâmica, em cuja interação os participantes surdos se constituem e se firmam como sujeitos de linguagem.

A substituição (chefe/dono), os acréscimos (A, Na, S) bem como o apagamento e a refacção do final do período construído, propiciados por uma relação interativa, revelam significativas reflexões neste processo de escrita, deixando transparecer uma preocupação com o trabalho coletivo empreendido em uma operação consciente e intencional com o código escrito.

A análise desses dados nos permite observar o movimento desencadeado pela interlocução consubstanciado pela participação ativa dos sujeitos nessa construção textual, colocando-se, recuando, persistindo. Nem tudo que é sugerido é incorporado, mas há uma luta para que alguns elementos se configurem no texto. Neste movimento, observa-se a emergência da corresponsabilidade e de grifos individuais num texto de autoria coletiva, quando cada participante contribui com seu trabalho de seleção ou escolhas linguísticas, parecendo querer um bom texto. Nos turnos 44 e 53 pode-se observar o papel do glossário, revelando-se uma ferramenta importante para esta atividade, uma vez que contém palavras passíveis de utilização ou que seria desejável que fossem usadas, ou ainda, palavras mais adequadas àquele contexto. Os participantes sabem disso e se esforçam para trazê-las ao texto. Sem resistência, os participantes surdos lançam mão do glossário como um importante ponto de apoio.

CENA 4 – escribas –P6, P1 e P2

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
1	P2	A pessoa avisou.	P6		
2	P6	É ponto final aqui?	P2	P6 coloca o ponto final.	Dono de navio aviso jogar ancora na água, depois as pessoas descembarcar ilha. O homem acendeu o fogo.
3	P2	Apaga ali.	P6	P6 havia escrito pessoas.	pessoas
4	P2	Apaga o S.	P6	P2 solicita que P6 apague a letra S da palavra “pessoas”.	
5	P2	A letra P é maiúscula e não minúscula, coloca o P maiúsculo.	P6	P2 desenha a letra P no ar e P6 corrige. Enquanto P1 e P5 voltam à sala, P2 dirige-se à lousa.	Pessoa
6	P2	Avisou.	P6	P2 faz a CM de AVISAR, suspende a sinalização, olha para os Educadores e continua a sinalização. P6 escreve:	Pessoa aviso
7	P2	A-V-I-S-O?	E2/E3	P2 soletra e oraliza: “o que é isso?”	
8	P1	Não conheço AVI... ((ah)) é avisou.		P1 ao se lembrar do significado do sinal de “avisar” chama atenção de P2 confirmando que o sinal é aquele mesmo.	
9	P2	Avisar ...apaga ali e coloca f, apaga	P6		
10	P1	Todos foram embora para o navio, voltaram ...	P6		
11	P2	Apaga o A-V e coloca F-A-L-O-U.	P6		

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
12	P6	De novo.	P2	P6 solicita que P2 repita a datilologia.	
13	P2	Falou	P6	P2 usa o sinal de avisar.	
14	P5	Falou	E2		
15	E2	F-A-L-O-U ou gritou, tem diferença entre elas, qual usar?	P5		
16	P1	Cuidado, é avisou ou gritou?	P2		
17	P2	F	P6		
18	P6	Aqui	P2	P6 aponta para o quadro.	
19	P2	F	P6	P6 apaga a palavra “aviso” e escreve FA	Pessoa fa
20	P2	F-A-L-O-U	P6		
21	E2	Avisa ele, gritar	P2		
22	P1	Gritou...gritou...gritou...	P6	P1 enfatiza o sinal gritar.	
23	P6	Gritou	P1		
24	P6	Como se escreve gritar?	P1		
25	P1	G-R-I-T-O-U	P6		
26	P6	G? é?	P1		
27	P1	G-R-I-T-O-U...G	P6	P1 desenha a letra G no ar. P6 olha para P1.	
28	P1	G	P6	P1 desenha novamente a letra G no ar.	
29	P6	Ah, entendi!	P1	P6 balança a cabeça com ênfase, demonstrando entendimento.	
30	P2	Gritou	CP		
31	P1	G-R-I-T-O-U... O-U	P6	P6 escreve “grifou”	Pessoa grifou
32	P1	T é T	P6		
33	P2	T	P6		
34	P2/P1	T	P6		

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
35	E3		P6	E3 aponta no quadro a palavra grifou, P6 olha e corrige.	Pessoa gritou
36	P2	A pessoa gritou: aqui não é “coloca aqui” isso, não é ilha, aqui...		P6 escreve enquanto P1 se propõe ajudá-lo e vai à lousa.	Pessoa gritou aqui não é ilha não
37	P1	C-O-R-R-E-U...C-O-R-R-E-U	P6	P1 e P6 se confundem com a sequência e P2 se propõe a auxiliá-los	
38				P2 continua o texto:	Pessoa gritou aqui não é ilha não é peixe dormindo na água muito tempo corre mais rápido no navio. Simbig não conseguiu chegar no navio

Análise da Cena 4

A cena 4 se desenrola em torno do episódio desencadeado a partir do momento em que, após acenderem o fogo para cozinhar, Simbad ouve gritos:

- Salvem-se! Isto não é uma ilha [...] (HOLEINONE, 1998, p. 9).

Após ter narrado o trecho do episódio, P2 sugere que o escriba (P6) dê sequência ao texto e escreva “Pessoa falou”. Mediante o texto até então produzido, P6, preocupado com a coesão sequencial e com a produção de sentido indaga: “Ponto final aqui?” (turno 2). Tal preocupação com a organização textual, explicitada no pedido de confirmação, evidencia uma reflexão em relação ao sequenciamento entre períodos e ao registro escrito. É interessante examinar o exercício de independência e iniciativa aqui empreendido por P6, uma vez que até então, as questões de sequenciamento eram resolvidas por outros participantes, porém, nesse momento são incorporadas por P6.

É interessante observar, no turno 6, que P2 sinaliza “Avisar”, porém sua intenção era registrar o verbo “Falar”. Por sua vez, P6 registra AVISO, reconhecendo o verbo que já havia surgido no início do período produzido. Perante o estranhamento de P2 frente ao verbo, P1 também se pronuncia “Não conheço AVI...”, mas, por um sinal de E2, logo se lembra e chama a atenção de P2 que, irredutível, mantém sua posição e solicita que P6 apague a palavra e escreva “Falou”, sinalizando “Avisar” e dando a datilologia de “F-A-L-O-U”. A confusão, provavelmente, se deve a uma possível semelhança semântica entre os verbos falar e avisar, em Língua Portuguesa, que podem ter seus sentidos aproximados. Ressalta-se aqui uma posição mais conservadora, ao não se permitirem explorar novas palavras. Todavia, o fato de P2 não ter feito a distinção entre ambos os verbos não comprometeu a intenção comunicativa estabelecida naquela enunciação, além do que, demonstra um trânsito confiante de P2 pela Língua Portuguesa, em relação a escolhas linguísticas. Isto mostra claramente que, na prática viva da língua, a consciência linguística de quem enuncia tem a ver com a linguagem naquele contexto possível de aplicabilidade da palavra, ou seja, a palavra não se comporta como um ente dicionarizado, mas se revela dentro das diferentes situações de enunciação, dentro de cada enunciação em particular (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010).

As negociações em torno dos verbos falar e avisar se intensificam, a partir do turno 15, quando E2 fomenta as discussões lançando o questionamento: “Falou ou gritou, há diferença, qual usar?”. Mediante a pergunta, P1, com a intenção de precaver P2 (que se ocupava em dar

a P6 a datilologia de “falar”) se manifesta: “Cuidado, é avisou ou gritou?”. Assim, P1 sinaliza insistentemente, intensificando o verbo gritar.

Os participantes surdos não tinham se dado conta de uma primeira tentativa de inserção do verbo gritar por iniciativa de P5, em ensaio anterior (cena 3 – turno 10) para a composição do parágrafo, porém, agora influenciados não só pela indagação de E2 que os coloca em situação de alerta frente a uma escolha linguística, a opção pelo verbo gritar se deu também pela expressividade que P1 imprime ao sinal, intensificando-o, considerando a premência do fato. Dessa forma, apenas avisar ou falar não cumpriria a emergência daquele chamamento mediante o iminente perigo. A decisão demonstra que a escolha linguística dos participantes surdos não foi aleatória, mas condicionada ao contexto, revelando suas representações das coisas e dos fatos, ou seja, uma melhor compreensão do gênero estudado. Percebe-se aqui o papel do Educador que polemiza e que acrescenta novos aspectos nem sempre considerados, porém, é importante refletir sobre as sutis marcas de práticas discursivas desencadeadoras de aprendizagem no ambiente interacional destas oficinas.

As dúvidas suscitadas por P6, durante as negociações, alavancam seu próprio sujeito reflexivo que sem medo expõe suas incertezas, como por exemplo, diante da datilologia de “Falou” insiste, “De novo” (turnos 11 e 12), ou ainda quando reconhece o sinal de “gritar”, mas não sabe registrá-lo em português e quando auxiliado mais uma vez pela datilologia, indaga: “G? É? Até que após “Ah! Entendi” (turnos 23, 24 e 29) surge a palavra “Grifou” (turno 31). Porém, lançando-se aos desafios e mediado pelos pares surdos, constrói hipóteses e reflete sobre a Língua Portuguesa, o que pode significar uma mudança em relação ao uso dessa língua, uma vez que o conhecimento circulado aponta novas possibilidades de registro escrito. No momento em que P6 tenta escrever mesmo aquilo que não sabe, coloca-se como partícipe de uma enunciação, marcando sua condição de sujeito da linguagem.

Nesta sequência, podem-se observar atitudes intencionais de tutoria em P1 e P2 que se colocam como mediadores de conhecimentos e, com o propósito de minimizar a dificuldade que P6 encontra ao executar sua tarefa, repetem a datilologia pausadamente, confirmam letras solicitadas desenhando-as no ar, corrigem palavras “ditando” as letras corretas (turnos 25, 27 e 28). Tais recursos oferecem meios de resolução para determinados tipos de problemas enfrentados na escrita de segunda língua. Problemas que enfrentados coletivamente têm maior chance de solução, uma vez que o saber de cada participante surdo é partilhado, movimentando o conhecimento, estimulando a aprendizagem e a autonomia.

Após deliberarem sobre o verbo mais indicado, o texto assume a seguinte forma:
Pessoa gritou.

A partir deste enunciado, P2 dita a sequência do texto, e P6, com auxílio de P1, escreve: aqui não é ilha não. Para prosseguir a frase, P1 sugere “C-O-R-R-E”, porém, P2, talvez motivado pela intenção de adicionar mais detalhes à história, indicativo de apreensão do gênero, registra: o dono de navio falou é peixe dormindo na água muito tempo corre mais rápido no navio. Simbig não consegui chegar no navio.

A produção de P2 revela seu maior domínio da escrita em português, contudo, durante o episódio pode se observar seu respeito à produção de P6 em orientações, como por exemplo, nos turnos 3,4 e 5: “apaga ali”, “apaga o s”, “letra P é maiúscula e não minúscula, coloca o P maiúsculo”. A cooperação em situação de dificuldade é flagrada no turno 5, quando P2 se levanta e vai à lousa auxiliar P6. Tal consideração pelo texto do parceiro também fica patente nas sugestões de reformulação de certos modos de dizer, quando P2, nos turnos 9 e 11, sugere a troca de verbo “avisar”. Neste contexto interativo, é importante a referência de outro surdo, especialmente quando este outro demonstra maior domínio da escrita. É, pois, neste contexto de interação que P6 se organiza internamente estimulado pelo apoio do parceiro. A heterogeneidade de domínios do português tem espaço e a construção coletiva parece acrescentar a todos, uma vez que organiza aquilo que já aprenderam, estimula a reflexão e aponta novos desafios a serem enfrentados.

CENA 5 –escribas – P6 e P2

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
1	E2	Simbad não conseguiu voltar para o navio, ele fez o que? O que aconteceu?	todos		Pessoa gritou aqui não é ilha não é peixe dormindo na água muito tempo corre mais rápido no navio. Simbig não conseguiu chegar no navio
2	P1	Ele pulou no mar.	E2		
3	E2	Ele nadou e encontrou o quê?	todos		
4	P1 P2 P5	Um barril.	E2		
5	E2	Um barril B.	todos		
6	P1	Eu acho que é B-A-R...		Tentando a datilologia de “barril”.	
7	P2	A-B-A-R-R-I-L			
8	E2	Isso, vocês dois!	P1 P2	E2 se refere que os dois estão certos.	
9	P5	Encontrou...depois encontrou	P6		
10	P1	Espera	P2	P1 toca no ombro de P2, solicitando que ele espere, pois P5 está narrando	
11	P2	Simbad falou: Eu...E-U, é?	P6		
12	P6	É aqui?	P2	Perguntando se inicia novo parágrafo.	
13	P2	É ali	P6	P2 aponta para o quadro.	
14	P6			P6 copia de outra parte do texto a palavra “Simbig”	
15	P2	Coloca “Eu”, E-U		P2 caminha até o glossário para auxiliar P6 na escrita.	

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
16	P2	F		P2 olha o glossário e se volta para perguntar à E2	
17	P2	Afogar?	E2		
18	E2	Afogar	P2		
19	P2	É afogar	P6		
20	P6	Ele abraça o barril?	P2		
21	P2	Não, coloca A-F-O-G-A	P6	P6 tenta escrever e se atrapalha. P2 toma a vez do escriba e registra.	Eu afoga
22	P5	O quê? Apaga, ele não afogou, não morreu.	P6		
23	P6	Ele	P5	P6 aponta para P2 om a intenção de dizer: “Foi ele que disse”.	
24	P5	<i>Não afogou</i>	P2	P5 oraliza.	
25	P2	Afogou sim, S-I-M	P5		
26	P5	Ele encontrou... Ele nadou depois encontrou um barril.	P2		
27	P2	Isso.	P5	P2 registra no quadro.	Eu afoga depois encontrei o barril
28	P6		P2	P6 aponta para a palavra “encontrei” e pergunta o significado.	
29	P2	Encontrou	P6		
30	P6		P2	P6 aponta para a palavra “barril” na lousa.	
31	P2	Barril	P6		

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
32	P6		P2	P6 aponta novamente para a palavra e pergunta para P2.	
33	P2	B	P6		
34	P5	Isso, está certo.	P2		
35	P6	Ele abraçou o barril, ele abraçou o barril, né?	P2		
36	P2			P2 termina o texto.	Eu afoga depois encontrei o barril e vento bom, achei uma ilha.

Análise da cena 5

Fechando a Oficina 2, a Cena 5 apresenta as negociações dos participantes surdos referentes ao processo de reescrita do desfecho do episódio proposto para esta oficina.

A proposição para a sequência da atividade partiu de Milena (E2) que, buscando reatar o fio da história até então reconstruída pelos participantes surdos, situa-os a partir da questão:

- Simbad não conseguiu voltar ao navio. O que aconteceu? Ele nadou, nadou e encontrou o quê?

Os participantes surdos (P1, P2 e P5) que estão com a tarefa de narrar em Libras sinalizam “barril”, porém, como se pode constatar pela sequência transcrita, P6, a despeito de já ter entendido o conceito, não o relaciona com a palavra escrita. Ao narrar o trecho a ser escrito, P2 remete o discurso a primeira pessoa, dando voz à Simbad (turnos 11 e 15). Após ter explicitado, na cena anterior, que Simbad não havia conseguido voltar ao navio, P2 dá agora a palavra à Simbad, que, em discurso direto faz sua declaração: **Eu afoga**. Tal relato demarca a enunciação de Simbad, imprimindo um sentido mais real à cena, uma vez que o texto agora é conduzido pelos escribas no limite do horizonte de Simbad. A escolha pode demarcar um maior envolvimento entre enunciador e trama.

Frente à dificuldade que P6 encontra para efetuar tal registro, P2 toma a posição de escriba (turno 21) e ambos permanecem na lousa. Diante do registro, P5 se posiciona, contrapondo-se às ideias de P2: “O que? Apaga, ele não afogou, não morreu” (turno 22). A refutação da proposta defendida por P5 surge em: “Afogou sim S-I-M”. Em defesa de sua posição, P5 argumenta: “Ele encontrou... ele nadou, depois encontrou um barril”. Concordando parcialmente com o raciocínio, P2 assente: “Isso”. A negociação ocorrida entre os turnos 22 a 27, consubstanciada em prática de linguagem, evidencia o trabalho reflexivo de leitura e de escrita, de produção e de recepção textual que envolve percepções e representações de mundo, mobilizando e ampliando recursos expressivos na construção de sentidos. Tais escolhas, sinalizando a compreensão do enunciado pelos participantes surdos, levam P2 a aceitar, em parte, a proposta de P5 e redige: **Eu afoga depois encontrei o barril**.

Lendo o trecho que acabara de ser escrito, P6 aponta para as palavras “encontrei” e “barril” e olha para P2 manifestando sua incompreensão. As palavras apontadas são aquelas que P6 apenas não se recorda em português, pois, mediante a sinalização de P2, imediatamente as reconhece, sinalizando alguém abraçando um barril. A relevância desta

ocorrência está na intervenção de P6 em busca de sentido, ao se colocar como leitor do texto co-construído a partir do conhecimento de escrita que dispõe, entendendo que tal texto precisa fazer sentido para si próprio e para o outro. É, pois, nesta descoberta e disponibilidade que os participantes surdos vão se constituindo e se tornando leitores e escritores.

Ao concluir o texto, P2 insere um componente expressivo que individualiza seu enunciado: Eu afoga depois encontrei o barril e vento bom, achei uma ilha. De acordo com Bakhtin (2006, p. 289) um dos elementos que determina a composição e o estilo é o elemento expressivo, ou seja, é “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado”. Assim, a “relação valorativa” do escriba com o “objeto de seu discurso” determinou a seleção dos recursos da língua e a escolha de recursos gramaticais, lexicais e composicionais para seu enunciado. Neste sentido, P2 insere ao texto uma informação a mais ao leitor, ao caracterizar o vento com o adjetivo “bom” antecipa a situação favorável de Simbad. O fato vai além da busca de melhor caracterização do ambiente, uma vez que faz referência à sorte de Simbad ter encontrado o barril e ter sido levado pelo vento e pela correnteza até uma ilha. É interessante observar a estratégia utilizada por P2 ao buscar solução para tal comunicação discursiva. Neste contexto, diante do sintagma “vento bom” não estamos diante de um termo isolado como unidade de língua, nem do significado de um substantivo e de seu adjetivo, mas, como nos referencia Bakhtin (2006, p. 291), diante “de um enunciado acabado e concreto” e diante de um possível projeto individual de discurso.

O projeto de discurso de cada participante surdo, reflexo das trocas interativas, vem expresso na oficina 2 por meio da seguinte produção textual:

Dono de navio aviso jogar a ancora na água, depois as pessoas descembarcar ilha. O homem acendeu o fogo. Pessoa gritou aqui não é ilha não é peixe dormindo na água muito tempo corre mais rápido no navio. Simbig não conseguiu chegar no navio. Eu afoga depois encontrei o barril e vento bom, achei uma ilha.

A figura abaixo registra um momento da produção escrita dos participantes surdos, durante a oficina 2.

Figura 6-Imagem do texto escrito produzido pelos participantes surdos na oficina 2

Limão viagem

Dono de navio avisa jogar a bordo maguê, e
 as pessoas Descombarcar deha O Homem ao
 fora. Pessoa gritou aqui mas si não
 nãve falou e pude dormido na água não tem
 tempo de mais, simly não consigo falar no mar
 EU Afoga para encher o barul e não tem

4.3 Oficina 3 – 08 de maio de 2014 – 39º encontro

As atividades da oficina 3 contaram com a participação de Denis (P1), Dalton (P2) e Júlia (P7). Sob a orientação de Djair (E3) e Katy (E5), os participantes receberam a tarefa de reescrever, em conjunto, mais uma sequência da história de aventura que haviam lido. A seguir apresentamos o trecho original da história, que dá continuidade ao episódio da chegada de Simbad a uma ilha, após o naufrágio:

À beira do mar, vi uma égua amarrada a uma estaca. Apareceu, então, um homem, que me perguntou:

- Quem é você? De onde vem?
- Sou um náufrago – respondi.
- Venha comigo – disse-me ele.

Conduziu-me a uma caverna e me ofereceu comida. Contei-lhe minha aventura, que ele ouviu admirado. Curioso, eu lhe perguntei por que mantinha o animal preso à beira do mar.

- Sou um dos cavaliços do rei respondeu. – Na lua nova, deixamos as éguas à margem do mar para cruzarem com os garanhões marinhos (HOLEINONE, 1998, p.10).

Para a realização da tarefa, reapresentou-se, aos participantes surdos, o trecho do vídeo narrado em Libras, referente ao texto que seria reescrito. Após a reapresentação, o Educador Djair pergunta se os participantes se lembraram da história e solicita que escolham entre eles a quem caberá o papel de escriba neste momento inicial. Denis (P1) toma sua posição à lousa, esperando que os parceiros sinalizem as sequências a serem escritas. Abaixo, trazemos a tabela que nomeia participantes surdos e educadores que tomam parte da oficina 3.

Quadro 5 - Identificação dos participantes surdos e educadores da oficina 3

Participantes surdos	Educadores
P1 – Participante Surdo Denis P2 – Participante Surdo Dalton P7 - Participante Surdo Júlia	E3 - Educador Djair E5 – Educador Katy

Cena 1- escriba – P1

<i>turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
1	P2	Simbad encontrou uma ilha verdadeira... depois um homem curioso perguntou: - O que você está fazendo aqui? - Eu sou um náufrago	todos		
2	P1	nome?	P2	P1 começa a escrever, volta-se para P2 e pergunta como se escreve.	O Sim
3	P1	B-L-B-A-L	P2 e E3		
4	E3	B	P1		
5	P1	B-L	E3		
6	E3	A	P1		
7	E3	B-A-D	P1	P1 se vira e escreve no quadro:	O Simbal
8	P2	Não é L	P1	E3 aponta para a letra L no quadro	
9	E3	É L?	P1	P1 corrige	O Simbad
10	P2	encontrou ... EN	P1	P2 continua a narrativa.	
11	P1	encontrou	P2		
12	P2	encontrou...E-N	P1		
13	P1	espera	P2		O simbad en
14	P2	C-O-N	P1		
15	P2	T-R-O	P1		
16	P2	U	P1		O Simnbad encontrou
17	P2	ilha	P1		
18	P2	de verdade	P2	P1 se volta para P2 para saber se este tinha mais algo a dizer.	O Simbad encontrou ilha verdade
19	P2	Coloca o ponto final... não.... coloca depois...	P1		
20	P2	depois	P1		O Simbad encontrou ilha verdade depois

<i>turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
21	P2	Qual é o nome do homem? É CAVA?	E3	P2 confunde-se com a expressão original do texto: cavalição do rei.	
22	P2	Qual o nome do outro homem?	E3		
23	E3	Simbad encontrou um homem.	P2		
24	P2	O outro homem, qual é o nome dele?	E3		
25	E3	Não tem nome.	P2		
26	P2	Não tem?	E3		
27	E3	O homem cuidava do cavalo do rei, entendeu?	P2		
28	P2	homem	P1		
29	P1	O? A?	P2		
30	P1	O? Masculino?	P2	P1 faz o registro na lousa	O simbad encontrou ilha verdade depois o homem
31	P2	encontrou o que?	P1		
32				P1 apaga a palavra “homem” e faz novo registro	O simbad encontrou ilha verdade depois encontrou
33				P7 chega à sala.	
34	E3	Hoje vocês irão sinalizar a história e ele irá escrever.	P7		
35	P7	Joia	E3	Com as duas mãos em joia.	
36	E3	Lembra?	P7		
37	P7	Lembro.	E3		
38	E3	Você ajuda ele... Ajuda ele.	P7		
39	P7	Eu ajudo.	P2		
40	P2	O homem O-H-O-M-E-M	P1	P2 continua a narrar e P1 registra.	O simbad encontrou ilha verdade depois encontrou homem
41	P1	Não...espera.	P2		
42	P1	O homem encontrou uma ilha, mas não encontrou o homem, encontrou um cavalo, ele encontrou o cavalo do homem.	todos		

<i>turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
43	P1	A ou O?... cavalo	todos		
44	P2	O, não sei.	P2		
45	P7	A cavalo é A	P2	P1apaga e refaz o texto.	O simbad encontrou ilha verdade depois encontrou o cavalo
46	E3	Cavalo? O que?	P1		
47	P1	Cavalo F-E-M-E-O	E3		
48	E3	Amarrado pelo pescoço?	P1		
49	P1	não, como se escreve égua? Como se escreve?	E3	P1 sabe o sinal de “égua”, porém não sabe como se escreve.	
50	P1	F-E-M-E-O?	E3		
51	P1	É? Pode?	E3	Como E3 não dá a palavra em português, P1 registra “cavalo femeo”.	O simbad encontrou ilha verdade depois encontrou o cavalo femeo
52	P2	A	P1		
53	P2	Certo?	E3		
54	P1	O que?	P2	P1 abre as duas mãos demonstrando dúvida.	
55	P2	Esta O lá	P1		
56	P2	É A	P1	P1 se vira para o quadro, apaga a letra O e substitui pela letra A	O simbad encontrou ilha verdade depois encontrou o cavalo femea
57	P7	O cavalo cruza	P1		
58	P1	Cruzam			
59	P1	É depois, espera	P7		
60	P1	Amarrado no pescoço.	todos		
61	P7	Amarrado no tronco pelo pescoço.	P1		
62	P1	Nome?	P7		
63	P7	Esqueci.	P1		
64	P2	M-A-R-M-A-R-A-D-O	P1	P1 começa a escrever no quadro, interrompe a escrita e olha novamente para P2	

<i>turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
65	P2		P1	P1 registra	marado
66	P2	C-O-M	P1	P2 faz a datilologia “com corda”	
67	P2	C-O-R-D-A	P1	P1 escreve a palavra ditada por P2 no quadro	O simbad encontrou ilha verdade depois encontrou o cavalo femea marado com corda

Análise da cena 1

A cena 1 se inicia com Denis (P1) e Dalton (P2), uma vez que Júlia (P7) chega alguns minutos mais tarde. Assim, Dalton narra, em Libras, o seguinte trecho:

“Simbad encontrou uma ilha de verdade... depois um homem curioso perguntou:

- O que você está fazendo aqui?

- Eu sou um náufrago.”

Como atividade de produção textual a partir de um enredo conhecido, a sequência narrada por P2 (turno 1), caracteriza-se como uma produção de uma nova versão, não se limitando à reprodução do texto original. Assim, observa-se a capacidade criativa dos participantes, uma vez que a personagem curiosa que aparece na narração de P2 é o homem que Simbad encontra na ilha, porém no texto original, é o próprio Simbad que se autodenomina curioso: Curioso, eu lhe perguntei por que mantinha o animal preso à beira do mar (HOLEINONE, 1998, p.10). A partir do momento em que os sujeitos se colocam como participantes do diálogo que se estabelece em torno do texto, a compreensão não brota da subjetividade, mas de compreensões outras que podem singularizar sua leitura (FIORIN, 2008).

Neste sentido, Bakhtin (2006, p.271), nos mostra que toda compreensão de um texto, implica em uma responsividade, ou seja, o ouvinte ou o leitor, “ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva” concordando, discordando, completando, adaptando. Assim, Bakhtin/Volochinov (2010, p. 137) concluem que “compreender é opor à palavra do *locutor* uma *contrapalavra*”.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica.

Isto nos permite pensar no processo de escrita e de reescrita enquanto autoria, a partir do conceito de linguagem, adotado neste trabalho, como interação social. Barros e Padilha (2011, p. 263) refletindo sobre o processo de escrita e a questão da autoria aí envolvida, dentro da perspectiva de uma relação interacional, esclarecem que “ao enunciar, o autor-criador já responde aos outros já-ditos da cadeia de comunicação, e abre possibilidades de

respostas ao seu enunciado, para outros dizeres no devir", ou seja, "é o enunciado colocado em movimento, colocado na vida, na dinâmica da comunicação". Assim, os participantes surdos, destas oficinas, são produtores de linguagem (autores-criadores) que respondem ativamente, colocando-se, mesmo que timidamente, em posição de compreensão responsiva aos enunciados e capazes de apreciações valorativas.

Nesta cena, P2 sinaliza e P1, o escriba, registra em português na lousa. Pelo transcorrer da cena 1 é notório o auxílio que P2 presta à P1, desde à soletração (datilologia) à orientação em relação à construção composicional e temática, caracterizando um trabalho de co-construção de experiência, ou seja, os participantes dão suporte e orientação uns aos outros. Assim, ao chegarem ao texto produzido: *O Simbad encontrou ilha verdade*, P1 se volta para saber se P2 tinha mais coisas a dizer (turno 18), aceitando, aparentemente sem questionamento, o texto pronto de P2. Na sequência: "depois encontrou o homem", sinalizada por P2, P1 registra na lousa, porém, nos turnos 41 e 42, diz: "não... espera", e se posiciona: "O homem encontrou uma ilha, mas não encontrou o homem, encontrou um cavalo, ele encontrou o cavalo do homem". Apesar de já ter efetuado o registrado, P1 apaga a palavra *homem* e refaz o texto: *O Simbad encontrou ilha verdade depois encontrou o cavalo*. Além do saber já constituído por P1 em relação à recuperação da sequência lógica, uma vez que mobiliza o lido por meio de uma resposta ativa, o fato também nos permite refletir sobre a questão de autoria, compreendida como algo construído nas relações interlocutivas e que atualiza a linguagem. Os gêneros, de acordo com Bakhtin (2006), se atualizam e se modificam frente ao trabalho do sujeito empenhado em seu projeto de dizer. Tal atitude responsiva é responsável pela movimentação dos enunciados. Dessa forma, P1 encontra seu lugar para significar como locutor efetivo de seu texto, não aceitando passivamente o texto ditado por P2. Ou seja, seu texto é construído a partir de uma relação interlocutiva entre a história lida e o enunciado de P2.

No querer dizer de P1 está a potencialidade enunciativa de ir e vir (do texto lido ao texto de P2 e deste ao texto a ser produzido) e neste movimento está a produção enunciativa com efeito de atualidade, ou seja, com efeito de autoria. Autoria constituída pela confluência de discursos. Assim, o discurso de P1, embora marcado por outras vozes, assume uma perspectiva diferente daquela de P2.

Este efeito de autoria vem da capacidade de interpretar e de direcionar o texto a ser produzido a várias mãos, de maneira que satisfaça seu coerente ponto de vista e sua tomada de

posição, após a discussão com os parceiros. Neste sentido, quando P7 antecipa a sequência fazendo referência ao cruzamento das éguas com os garanhões marinhos (turno 57), P1 avisa “é depois, espera”. Por meio dos mecanismos argumentativos “não...espera” e “é depois, espera”, P1 se contrapõe aos argumentos de P2 e P7 os quais não coincidem com a intencionalidade de seu discurso e, ao mesmo tempo, procura produzir determinado efeito sobre seus interlocutores para o registro escrito. Desta forma, a progressão textual escrita se faz por meio de um processo dialético de superposição de vozes (ALMEIDA, 2003).

Esta superposição de vozes se evidencia nas diferentes manifestações de pontos de vistas e de tomada de posições pressupostas num processo dialógico, o que faz com que cada participante seja agente da tarefa de construção de sentido, na leitura e na escrita coletiva. Assim, enquanto P1 enuncia “amarrado no pescoço”, P7 interfere “amarrado no tronco pelo pescoço”, P2 arremata “amarrado com corda”: O Simbad encontrou ilha verdade depois encontrou o cavalo femea marado com corda. O que se observa nos turnos 60, 61, 66 e 67 são as marcas de diversas autorias manifestadas na multiplicação de interlocutores, atualizando o discurso com atenção e precisão daquilo que se pretende dizer.

Cena 2 - escribas- P7 e P2

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
1	P1	Apaga	P7	P1 solicita que P7 apague “cavalo fêmea” e escreva “égua”.	
2	P1	escreve EGE	P7		
3	P1	GE	P7		
4	P1	GUA	P7	P7 faz o registro	O simbad encontrou ilha verdade depois encontrou o cavalo egua marado com corda
5	P1/P2	Coloca o acento agudo.	P7		
6	P2	Coloca o acento agudo no E ...certo...para a direita, não, vai para a direita, mais para a direita, a última palavra	P7	Com uma mão em E (CM) e a outra mão fazendo o acento agudo.	
7	P2	Coloca o ponto final.	P1		
8	P1	O que?	P2	P1 movimenta a cabeça.	
9	P2	coloca ponto final.	P1		
10	P1	coloca o ponto final.	P7		
11	P1	para a esquerda	P7	P1 solicita que P7 inicie um novo parágrafo.	
12	P1	Escreva, encontrou, certo? A palavra está...espera ele	P7	P1 informa P7 que a palavra já foi registrada anteriormente no texto.	
13	P1	Encontrou, mostra para ela.	E3	P1 solicita que E3 mostre a palavra no quadro para P7. E3 se aproxima do quadro e aponta a palavra solicitada por P1.	
14	P1	copia ali	P7	E3 aponta para a palavra e P7 começa a copiar.	
15	P1	E aquela ali	P7	P7 começa a escrever após o ponto final com letra minúscula.	encon
16	P1	Maiúsculo	P7	P1 e P2 solicitam que ela escreva com letra maiúscula.	
17	P2	O E é maiúsculo	P7	Tenta chamar a atenção de P7.	

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
18	P1	Maiúsculo	P7	P7 apaga a palavra que havia escrito e reescreve.	
19	P2	E	P7	Desenha no ar a letra E maiúscula da palavra.	Encon...
20	P2/P1	certo	P7	P7 confunde-se com as letras T e F.	
21	P1	T	P7		
22	P1	não, T	P7	P1 e P2 auxiliam P7 com a datilologia.	
23	P1	O-U	P7	E3 chama atenção de P7 para a palavra “encontrou” em outra parte do texto.	Encontrou
24	P1	Isso!	P7		
25	P1	homem, homem, escreve homem	P7	P7 escreve no quadro.	Encontrou ele
26	P1/P2	não	P7		
27	P2	O	P7		
28	P1	O, apaga ali e escreve O	P7	P1 aponta para a palavra “ele” sugerindo que P7 escreva “o homem”	Encontrou o
29	P1	O-H	P7	P1 inicia a datilologia da palavra “homem”	
30	E3		P1 e P2	E3 sugere que P1 e P2 sinalizem a palavra.	
31	P1/P2	homem	P7		
32	P1	homem... ela não sabe como se	E3		
33	P2	Deixa, ela aprende.	P1		
34	P1	homem	P7		
35	P1/P2	homem, escreve homem	P7		
36	P7	Homem?	P1	Com expressão de interrogação	
37	P1	escreve	P7		
38	P7	E-L-E?	P1	Escreve no quadro	Encontrou o ele
39	P2	homem	P7		
40	P7	homem	Todos		
41	P1	homem	P7		

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
42	P2	homem	P7		
43	P7	H-O-M-E-M?	todos		
44	P1	certo	P7		
45	P7	Vocês dois falaram E-L-E	todos	P7 apaga a palavra "ele".	
46	P1	O-H	P7	Ao escrever a palavra "homem" P7 se confunde	
47	P2	espera	P1		
48	E3	faça datilologia	P2/P1	E3 sugere que P1 e P2 a auxiliem	Encontrou o homem
49	P1	certo	P7		
50	P1	coloca o que, o que, o que	P7	P1 sugere a continuidade do texto fazendo referência à pergunta que o "homem" faria à Simbad.	
51	P7	O que?	P1		
52	P1	O G-U-E	P7	Ao fazer a datilologia P1 confunde a letra Q com G.	
53	P7			P7 demonstra estranhamento, porém, registra o "gue" no quadro.	Encontrou o homem o gue
54	P1	é o g ou o q? O g ou o q? g ou o q?	P2	P1 percebe que P7 escreve diferente do que ele tentou soletrar e olha para P2 com dúvida.	
55	P2	o que	P1		
56	P7	Q-U	P1		
57	P1	é O G...o q, é o g, é o q, é o g, é o q, é	P7	P7 faz o registro.	Encontrou o homem o que
58	E3	Ô que mais? O que mais?	P1		
59	E3	Lembra? Pergunta.	P2/P1		
60	E3	Eu pergunto.	P1		
61	P1	é	E3		
62	E3	ali	P1	Aponta para o quadro com expressão de questionamento.	
63	P1	estranho	E3		
64	E3	espera	P7		

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
65	P1	espera ele	P7		
66	E3		P1	Aponta para a palavra “encontrou”.	
67	E3	Simbad o marujo encontrou um homem e ...?	todos	Aponta para o quadro.	
68	P7	responde	P2/P1		
69	P1	entendi, certo, entendi	todos		
70	P7	entendeu?	P1		
71	E3		todos	Aponta para o termo “O QUE” no quadro.	
72	P1	apaga	P7		
73	P1	apaga o O também, o O também	P7		
74	P1	na outra linha	P7		
75	P2	coloca dois pontos	P7		
76	P1	coloca dois pontos	P7		Encontrou o homem:
77	P1	embaixo coloca: o que?	P7		
78	P7	o que? Não conheço	P1		
79	P2	e o travessão?	P1		
80	P1	coloca o travessão	P7		
81	P7	diálogo	todos	P7 coloca o travessão	Encontrou o homem:
82	P1	coloca o O	P7	P7 escreve a letra O minúscula e em seguida apaga.	
83	P1	maiúscula	P7		
84	P1	Coloca: o que	P7		
85	P7		P1/P2	P7 balança negativamente a cabeça.	
86	P1	GUE	P7	P1 tenta dizer “o que”, mas P7 registra “o gue”.	Encontrou o homem: - O gue
87	P1 e P2		P7	Com expressão corporal exaltada.	
88	P1	E o G	P7	Embora P1 sinalize G, desenha no ar a letra Q no ar.	

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
89	P2	E o Q	P7		
90	P7	não, é o Q	P2		
91	P7	E o Q?	P1		
92	P1	E o G? é o Q?	P7	Olha para P2	
93	P2	Espera	P7	P7 corrige e P2 se levanta para ir até o quadro.	Encontrou o homem: -O que
94	P1	certo	P7		
95	E3	Ajuda ela.	P2		
96	P1	Você está nervosa.	P7	P7 volta a se sentar ao lado de P1.	
97	P7	Porque eu não consegui escrever.	P1		
98	P1	como pode!?	P7	P2 permanece no quadro.	
99	P1	como?	todos	Demonstrando solidariedade à parceira, enquanto P2 completa o texto.	Encontrou o homem: -O que você fazendo aqui?

Análise da cena 2

Nesta cena, por sugestão de P1, P7 assume a posição de escriba. Na cena anterior os participantes haviam discutido sobre o cavalo encontrado por Simbad. P1, que escrevia o texto na lousa, sabia que se tratava de uma égua, porém na falta do vocábulo registra cavalo femeo. Enquanto P7 aguarda que P1 e P2 narrem a sequência em Libras, P1 faz uma breve leitura do livro para debater com P2 sobre questões de encadeamento de fatos e de vocabulário, momento em que discutem com E3 sobre os rumos da história a ser reescrita.

Antes de darem sequência ao período já escrito, P1 solicita que P7 apague cavalo femeo e escreva a palavra égua, porém, P7 refaz apenas parte do texto que assim se configura: O Simbad encontrou ilha verdade depois encontrou o cavalo egua marrado com corda (turnos 1 a 4). Os participantes que sinalizam recomendam que a escriba acentue a palavra égua, auxiliando-a com a configuração de mão (esquerda) em E e com o indicador da mão direita registrando o acento agudo.

É interessante analisar, nessas interações entre pares, as orientações que P1 e P2 dispensam à P7. As recomendações, envolvendo vocábulos e grafias, colocação de ponto final, início de novo parágrafo bem como a utilização de letra maiúscula ao iniciar estes, configuram-se como um trabalho de tutoria em que todos são ensinantes e aprendentes, com posições singulares perante o trabalho a ser realizado. É possível identificar nesta tarefa a construção coletiva da aprendizagem de uma língua e do desenvolvimento desta no plano social.

Neste processo, ocupando lugares singulares, os participantes surdos tentam dar conta da construção textual escrita. Assim, no turno 25, mediante o texto narrado por P1 e P2, em que Simbad encontra um homem, P7 registra: Encontrou ele. A escriba reconhece o sinal da palavra homem, porém, ao registrá-lo, confunde-se. P1 se pronuncia frente à dificuldade de P7, enquanto P2 incentiva e encoraja: “ela aprende”. Para P1 e P2 a forma escrita de /homem/, /ele/ já é conhecida, todavia, os participantes não querem usar um pronome, sabem que precisam introduzir um personagem, enquanto para P7 homem e ele parecem equivaler. P1 e P2 precisam insistir muito para que P7 aceite fazer a mudança – que também revela seu desconhecimento da forma escrita da palavra homem. O fato de P1 e P2 afirmarem – ela aprende – parece dar notícias de processos vividos por eles mesmos, ou seja, quando um professor preocupado com a aprendizagem de seu aluno promove interações que, do ponto de

vista de Tanaka (2003), permitem que presumidas dificuldades sofram transformações, abrindo espaços para serem preenchidos com o resgate da autoestima de seu aluno. Assim, a segurança de P1 e de P2 em relação à afirmação acima é possibilitada pelo excedente de visão, cujo olhar de fora (exotopia) lhes permite ver o outro a partir de lugares, tempos e valores diferentes, isto é, podem olhar na relação para algo fora deles, mas, que traz notícias do funcionamento deles próprios. Dessa forma, P7 pode compreender a atenção que P1 e P2 prestam a ela como ser subjetivo e sujeito de linguagem, percebendo a intenção dos parceiros em contribuir para sua aprendizagem. Embora, no turno 97, P7 argumente, em relação ao seu nervosismo, “por que eu não consegui escrever”, é muito provável que essa incapacidade presumida já estivesse experimentando transformações definindo a amplitude de seu horizonte de expectativa. Após o registro de *Encontrou o homem*, segue uma extensa negociação entre os participantes surdos e E3, em relação ao uso da pontuação e da organização do discurso direto. Tal negociação amplia e sistematiza a compreensão de elementos que devem ser observados em torno da estruturação do discurso direto.

Dessa forma, P2 sugere a introdução de dois pontos e P1 corrobora: “coloca dois pontos”, propondo ainda que P7 escreva na linha abaixo: “o que”, referindo-se ao início da pergunta do homem à Simbad: *O que você fazendo aqui?* Porém, antes que P7 continue o texto, P2 questiona: “e o travessão?” Assim que P1 leva a proposta para a inserção do travessão, P7 se pronuncia: “diálogo”, com certa autoridade de quem já entende que o sinal indica a fala da personagem, ou a mudança de interlocutor. São conhecimentos ainda não consolidados que estão sendo internalizados, cuja vivência e negociação entre os participantes surdos são fundamentais para que estes conhecimentos se consolidem.

O trabalho cooperativo em torno da resolução de certos problemas relativos ao texto a ser produzido pode ser observado na sequência em que P1 aconselha e orienta P7 no registro do termo “o que” (turnos de 82 a 93). Ao sinalizar, P1 se confunde com as letras e faz a datilologia de G-U-E e P7 prontamente escreve gue. Embora P1 sinalize G, desenha no ar a letra Q, desestabilizando P7 que se exalta frente à manifestação dos companheiros. Sem esperar uma reivindicação de ajuda, P2 se dirige à lousa. Ao retornar ao seu lugar, P7 é abordada por P1 que demonstra solidariedade à parceira, enquanto P2 completa o texto: - *O que você fazendo aqui?* Entre os turnos 96 a 99 pode-se reconhecer o sentimento de cooperação despertado pelo companheirismo de P1 em relação à P7 quando este ao constatar o nervosismo de P7 se manifesta: “como pode!?” O questionamento de P1 pode ser traduzido

como manifestação de solidariedade pois não vê motivo para aflição de P7, uma vez que todos se expõem neste trabalho coletivo.

Partindo do princípio de que a compreensão implica na participação de um diálogo com o texto e que o leitor, ao participar deste diálogo, mobiliza aquilo que leu respondendo ativamente (FIORIN, 2010), é de se supor singularidades e individualidades na linguagem enquanto ato de leitura e de escrita. Assim, no processo aqui observado, por meio da reescrita de um texto lido, a materialização da compreensão responsiva ativa dos participantes surdos vem na construção do enunciado *O que você fazendo aqui?*, que se individualiza frente ao texto original: - *Quem é você? De onde vem?* (HOLEINONE, 1998, p.10).

O fato pode ser compreendido como manifestação de autoria constituída no movimento interlocutivo, cujo sentido se constrói e se modifica na interação leitor/texto/escritor. Semanticamente os enunciados se diferem (forma), porém, do ponto de vista da intencionalidade do dizer (conteúdo), estes se equivalem, uma vez que as múltiplas ocorrências possíveis para o enunciado “o que você fazendo aqui?”, nas diferentes situações de uso e de interlocução, adquire neste contexto um caráter de novidade que se atualiza enquanto signo adequado às condições do enunciado original.

O dado aqui analisado permite observar avanços na assimilação do português, como outra língua, pelos participantes surdos. Neste sentido, Ducrot (1987, p. 13) se pronuncia: “à medida em que compreendo uma língua, sou capaz de atribuir significados produzidos *hic et nunc*”. Bakhtin/Volochinov (2010) explicam que o locutor serve-se da língua para satisfazer suas demandas concretas de enunciação, cuja forma linguística é percebida como signo variável e flexível em determinada situação de comunicação.

CENA 3 – escriba – P2

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
1				Enquanto P1 e P7 conversam, P2 acrescenta o artigo “A” antes da palavra corda.	O simbad encontrou ilha verdade depois encontrou o cavalo égua marado com a corda.
2	P2	corrigir	todos		
3	E3	Corrigir...certo? tem mais?	todos	E3 aponta para o quadro e para todos os presentes.	
4	P1	Você também vai corrigir, nós dois.	P7		
5	E3	simbad encontrou	todos	E3 aponta para o termo “ilha verdade”	
6	P1	Precisa colocar preposição, precisa colocar preposição, conhece? Preposição	E3		
7	P2	Conhece?	E2		
8	P1	Precisa colocar A-O- U, P-A-R-A, D-E, N-O.	todos		
9	P2	U-M	todos		
10	P1	Preposição, o sinal é preposição	todos		
11	P1	Falta colocar as palavras	todos		
12	P2	Pensa U-M-A ... eu acho que é UMA aqui	E3	P2 acrescenta o artigo indefinido uma antes de “ilha verdade”.	O simbad encontrou uma ilha verdade depois encontrou o cavalo égua marado com a corda.
13	P1	1...1	P7		
14	P7	1	P1		
15	P1	U-M-A	P7		
16	E3	Esta certo?	todos		
17	E3	mais? aqui	todos		
18	P1	Coloca o N-A... coloca o N-A, não é verdade? É?	todos		

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
19	P1	coloca o N-A?	todos		
20	E3	Verdade .Certo?	todos		
21	P1	Coloca o é?	todos		
22	P7	Coloca o é?	todos		
23	P2	Coloca o D?	E3		
24	E3	O que mais? O que mais?			
25	P1	mais?	todos		
26	E3	melhor, mais.	todos		
27	E3	melhor	todos		
28	P2	melhor	todos		
29	P2	Coloca o D-E	E3		
30	P1	Coloca N-A?	todos		
31	P2	Espera	P1		
32	P2	Coloca D-E	E3		
33	E3		P2	Confirma com o que P2 disse	
34	P1	Verdade, tem duas palavras uma em cada lado.	P7	P2 organiza o texto no quadro	O simbad encontrou uma ilha de verdade depois encontrou o cavalo égua marado com a corda.
35	E3		todos	E3 indica no quadro a primeira linha do texto e o P1 lê sinalizando.	
36	P1	Simbad encontrou	todos		
37	E3	Agora para, coloca a virgula.	P2	P2 coloca virgula depois da palavra verdade.	O simbad encontrou uma ilha de verdade, depois encontrou o cavalo égua marado com a corda.
38				E3 chama a atenção dos participantes e escreve no quadro: cavalo (macho) – égua (fêmea).	
39				P2 refaz o texto.	O simbad encontrou uma ilha de verdade, depois encontrou (o cavalo) égua marado com a corda.

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
40				E3 aponta para o verbo escrito na lousa “marado”.	
41	P1	Amarrado pelo pescoço	E3		
42	P2	Amarrado pelo pescoço	E3		
43	P7	Amarrado no toco de madeira	todos		
44				E3 escreve no quadro o verbo AMARRAR.	
45				E3 exemplifica escrevendo no quadro: Eu amarro a corda A égua estava.....	
46	E3		P2	E3 solicita que P2 complete a frase. P2 completa: amarra	
47	E3		P2	E3 se volta para o texto produzido pelos surdos e aponta a palavra “marado”. P2 tenta a correção	O simbad encontrou uma ilha de verdade, depois encontrou (e cavale) égua amarado com a corda.
48				Após a intervenção de E3, P2 registra:	O simbad encontrou uma ilha de verdade, depois encontrou (e cavale) égua amarrada com a corda.

Análise da cena 3

A cena 3 desenrola-se em torno de um trabalho de retextualização do primeiro período, empenhado pelos participantes surdos e incentivados por E3. Neste momento, P2 inicia este trabalho sem a participação de P1 e P7, que conversam sobre outros assuntos. Imbuído da tarefa, P2 acrescenta o artigo *a* antes da palavra *corda*, enquanto E3, dirigindo-se a todos, os conclamam a participação. Alertado, P1 volta-se para P7: “você também vai corrigir, nós dois vamos” (turnos de 1 a 4).

Apontando para o termo *ilha verdade*, escrito na lousa, E3 chama a atenção dos participantes e P1 reconhece prontamente a falta do conectivo entre os elementos oracionais: “precisa colocar preposição, precisa colocar preposição” (turno 6). Embora enumere uma série de artigos e preposições, sem saber ao certo o que aí encaixaria, P1 já demonstra diversificação dos recursos expressivos com os quais sinaliza e escreve, operando sobre a própria linguagem, colocando em prática os fatos gramaticais da Língua Portuguesa. No mesmo caminho, P2, antes de resolver a questão da preposição, faz outro reajuste inserindo o artigo indefinido antecedendo o substantivo *ilha*, e, em seguida, sinaliza: D-E, demonstrando, assim, um avanço no grau da proficiência em português. Este trabalho com o texto sinaliza uma movimentação dos participantes apontando para uma apropriação do sistema linguístico.

A escrita do texto (antes da refacção) já exigiu bastante dos participantes surdos, optar, portanto, por detalhar e por ir para minúcias como preposições indica uma disposição grande e um cuidado com o texto e com a língua. As marcas deixadas pela refacção demonstram segurança de que são capazes, evidenciando um maior envolvimento com a escrita. Assim, o texto refeito demonstra o trabalho concernente aos artigos e à preposição que resolvem determinadas questões textuais: *O Simbad encontrou uma ilha de verdade depois encontrou o cavalo égua marado com a corda.*

Ainda, nesta cena, pode-se observar uma pequena sequência em que E3 vai apontando o texto no quadro e P1 faz a leitura sinalizando (turno 35). A tomada de leitura, além de testar a compreensão global do texto produzido, mobilizando competências que permitem o processamento das informações aí veiculadas, leva os participantes surdos à percepção dos diferentes recursos entre sinalizar e escrever. A atividade de se colocar os participantes surdos como leitores de seu próprio texto abre as portas para a reelaboração textual a partir da reflexão sobre os conhecimentos que já dispõem da Língua Portuguesa, criando condições para o desenvolvimento dos recursos exigidos na escrita. De acordo com Fiad (2006, p. 77),

“ao aprender que aprender a escrever significa escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões, os autores vão se formando e se constituindo”.

Os episódios de refacção textual como os apagamentos, inserções e substituições são, no parecer de Abaurre (2006, p. 80), “dados privilegiados para exame, uma vez que, em sua singularidade, indiciam as operações epilinguísticas”, que podem revelar “momentos por vezes fugazes” de reflexão do autor em relação às “escolhas e às implicações destas no plano textual/discursivo”.

É, pois, no exercício de construções de objetos linguísticos mais complexos que os participantes surdos elaboram hipóteses relativas à estrutura do português. O trabalho de retextualização e de leitura observado nesta cena se constitui em atividades epilinguísticas que, de acordo com Franchi (1987), licenciam os aprendizes para a operação sobre a própria linguagem, comparando, transformando, experimentando novos modos de construções. Dessa forma, quando os participantes se manifestam “falta colocar as palavras” (turno 11), “verdade, tem duas palavras, uma de cada lado” (turno 34) suas atenções se voltam para a reflexão sobre os recursos que são usados no processo comunicativo, caracterizando-se em um domínio funcional daquilo que subjaz o uso da língua escrita. Tal reflexão no próprio ato de produção textual amplia o universo linguístico dos participantes surdos quanto à escrita do português e, especificamente em relação ao dado analisado, operacionaliza conhecimentos concernentes a preposições. Ainda como prática que opera sobre a própria linguagem, como exercício de reflexão, pode se destacar um dado colhido na cena 1, nos turnos 47, 49 e 50, quando P1 pondera e faz conjecturas sobre “cavalo femeo” e “égua”, colocando em prática conhecimentos implícitos, sem evocar nomenclatura e classificação de gêneros de palavras (masculino/feminino). Estimulados e provocados por E3 por meio da pergunta “cavalo? O quê?”, P1 e os demais participantes são conclamados a uma intensa atividade de contribuições e escolhas. No parecer de Franchi (1987), as atividades epilinguísticas se ligam à atividade linguística, à produção e à compreensão textual, na medida em que criam condições para o desenvolvimento dos aprendizes, abrindo as portas para a sistematização da língua.

As atividades observadas nesta cena, empenhadas pelos participantes surdos e estimuladas por E3, ensejaram condições para o desenvolvimento da linguagem como atividade dinâmica, em processo de construção com a participação e a contribuição recíproca entre os surdos. No parecer de Franchi (1987), nem sempre se trata de um aprendizado de novas formas de construção dos objetos linguísticos do discurso, mas, muitas vezes se trata de

operacionalizar conhecimentos já construídos anteriormente. Dessa forma, ao se manifestar sobre a necessidade de usar a preposição, P1 ativa um conhecimento que lhe abre as portas para uma sistematização gramatical. A dúvida de P1 em relação ao elemento que usaria para estabelecer a relação entre ilha e verdade não reduz sua reflexão sobre o funcionamento da preposição. P1 está empenhado em se fazer entender e este empenho em tornar o discurso inteligível, na concepção de Bakhtin (2006), é apenas um momento abstrato do projeto concreto de discurso do falante. Este dado singular nos leva a considerar que o fato ultrapassa discussões sobre teoria gramatical, e nos chama a atenção para a maneira que P1 está lidando com a textualidade, ou seja, ele sabe e diz “falta colocar uma palavra”, ou ainda, “verdade, tem duas palavras uma de cada lado”. E é justamente isso que abre as portas para o trabalho de regularização gramatical.

Porque é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções lingüísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalingüística (FRANCHI, 1987, p. 37).

Este trabalho só pode vir como resultado da familiaridade com os fatos da língua, completa Franchi (1987), decorrente da necessidade de sistematizar aquele saber lingüístico que vai se aprimorando e se tornando consciente, como no caso analisado acima, em que os participantes surdos buscaram sentidos nas negociações coletivas, para além das manifestações individuais e divergentes.

Cena 4 – escriba – P2

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
1	E3	Quem encontrou?	todos	E3 aponta para o quadro e pergunta quem encontrou a égua amarrada.	O simbad encontrou uma ilha de verdade, depois encontrou (o cavale) égua amarrada com a corda. Encontrou o homem: -O que você fazendo aqui?
2	P1	Simbad, o marujo	todos		
3	P2	Simbad, o marujo	todos		
4	E3	Certo.	todos		
5	E3	Quem?	todos	Após apontar para a frase O que você fazendo aqui?, E3 questiona sobre quem teria feito essa pergunta.	
6	P1	O outro homem	todos		
7	E3	Quem?	todos	E3 escreve: Quem perguntou?	
8	P1	O homem	E3		
9	E3	aqui	Todos	E3 aponta para a frase “O que você fazendo aqui”.	
10				Acima da pergunta O que você fazendo aqui?, P2 acrescenta: “O homem perguntou”	O simbad encontrou uma ilha de verdade, depois encontrou (o cavale) égua amarrada com a corda. Encontrou o homem. O homem perguntou: -O que você fazendo aqui?
11	E3	Certo?	todos		
12	P1	Sim	E3		
13	E3	Simbad encontrou um homem, este homem perguntou, está certo?	todos		

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
14	E3	Certo?	P2	Chama P2 e pergunta se está certo.	
15	P1	Certo. Eu acho que está certo.	todos		
16	E3	Mas como fica melhor?	todos	Marcando com a caneta entre as palavras VOCÊ e FAZENDO	
17	P1	Coloca o O, é?	E3		
18	E3	Outro verbo.	todos		
19	P1	Verbo	E3		
20	P7	Verbo			
21	P2	Coloca E-S-T-Á	E3		
22				P2 escreve	-O que você está fazendo aqui?
23	E3		P2	E3 aponta para os termos: (o cavalo) égua e escreve na lousa: o cavalo ...égua, questionando sobre o artigo que antecede “égua”.	
24	P2	a	E3	P2 registra o artigo A antes do substantivo ÉGUA.	
25	E3	O quê Simbad respondeu?	todos	E3 refere-se à pergunta: o que você está fazendo aqui?	
26	P1	Eu S-O	P2	P2 coloca o travessão enquanto P1 tenta dizer “eu sou”.	
27	P2	o Simbad	todos		
28	P1	eu falei o quê?	P2		
29	P2	diz um exemplo?	todos		
30	P1	não é falar, é outro	todos		
31	P1	exemplo não, é outro	P2		
32	P2	eu escrevo?	E3	P2 escreve.	- O que você está fazendo aqui? - Eu afoguei no mar
33	E3	Aqui esta certo?	todos		
34	P7	Eu não lembro, eu não consigo, tenho dúvida	todos		

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
35	P2	Lembra?	P7		
36	P1	Eu falo, eu S-O-U e coloca N-A-T-U-N-O, é isso? O nome do homem...N-A	P2	P1 confunde-se com a palavra naufrago do texto original: - Sou um naufrago – respondi.	
37				E3 leva o livro para P1, enquanto P2 escreve no quadro.	- Eu sou quafrago
38				P2 aponta para a palavra naufrago no livro e se volta para E3 com expressão de dúvida.	
39	P1	Não, não, não é o nome	P2	P1 alerta P2 e este apaga o que havia registrado.	
40	E3	O que?	todos	E3 escreve a palavra naufrago e pergunta o que é.	
41	P1	Não sei	E3	Com as duas mãos abertas demonstrando dúvida.	
42	E3	Lembra?	P1		
43	E3	Simbad afundou na água ... o homem estava no navio que afundou no mar	todos		
44				E3 solicita que E5 explique a palavra naufrago naquele contexto. Após a explicação, E3 volta-se para o texto da lousa.	
45	E3	Eu quem?	todos	E3 aponta para o sujeito da oração (EU) e pergunta, quem é?	- O que você está fazendo aqui? - Eu afoguei no mar.
46	P2	Simbad	E3		
47	E3	Simbad...Simbad	todos		
48	E3	Aqui está certo, mas	todos	E3 refere-se à frase Eu afoguei no mar e escreve ao lado: Eu sou naufrago.	
49	E3	O quê o homem respondeu?	P2	E3 aponta para a afirmação: Eu afoguei no mar e pergunta o que o homem teria dito frente à afirmação de Simbad.	

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
50	P2	Vem comigo.	E3		- O que você está fazendo aqui? - Eu afoguei no mar. - Vem comigo
51	P1	Chama ele.	E3	Solicitando que E3 chame P2	
52	E3	Certo!	P2		
53	P1	Não está certo, é V-E-N-H-O comigo.	E3		
54	E3	Sim.	P1		
55	P1	V-E-N-H-O	todos		
56	E3	Venha.	P1	oralizando	
57	P1	A	todos		
58	E3	Certo!	todos		
59				P2 altera a frase.	- O que você está fazendo aqui? - Eu afoguei no mar. - Venha comigo
60	E3	E aí?	todos	Aponta para a frase Venha comigo e questiona.	
61	P1	Coloca a palavra comer.	P2	P1 se refere ao fato de o homem ter oferecido comida à Simbad.	
62	E3	Venha junto comigo para onde?	todos		
63	P1	Casa redonda	todos		
64	P7	pedra	P1		
65	P1	Não, não é de pedra, é uma casa redonda	P7		
66				P2 escreve	- O que você está fazendo aqui? - Eu afoguei no mar. - Venha comigo na casa
67	P1	pedra	P2		

<i>Turno</i>	<i>Quem sinaliza</i>	<i>Tradução</i>	<i>Para quem sinaliza</i>	<i>Observação do tradutor</i>	<i>Texto escrito produzido pelos participantes surdos</i>
68	P7	Viu, era de pedra.	P1	E3 aponta para o quadro	
69	E3	Casa	todos		
70	P1	pedra	E3		
71	E3	de pedra?	todos		
72	P1	P-E-D-R-A	E3		
73	E3	A casa de pedra, depois o nome	todos		
74	P1	P-E-D-R-A	E3		
75	P1		E3	P1 faz um gesto com as mãos demonstrando interrogação.	
76	P7	Não entendi	todos		
77	E3	Lembra o nome?		E3 desenha uma casa convencional e uma caverna.	
78	E3	Lembra?	P2		
79	P2	Sim	E3		
80	E3	Qual?	P2		
81	P2	Tira a casa e coloca pedra	E3		
82	E3	Certo... qual o nome?	P2		
83	P2	O nome é p...	E3		
84	E3	Não, espera...	P2	E3 escreve no quadro CAVERNA mostrando o livro para todos.	
85	P1	Certo	todos		
86				E3 aponta para a frase e a palavra CAVERNA. P2 completa o registro.	- O que você está fazendo aqui? - Eu afoguei no mar. - Venha comigo na caverna.

Análise da cena 4

A cena 4 tem início com um questionamento de E3 em relação à ativação de referentes e à continuidade do discurso. Solicitando que os participantes surdos releiam o texto até então produzido, E3 pergunta quem encontrou a égua amarrada e quem teria feito a pergunta: *O que você fazendo aqui?* (turnos 1 e 5).

Os participantes responderam com segurança que foi Simbad quem encontrou a égua amarrada à estaca. Neste caso, a retomada do enunciado pelos participantes com a consequente localização do sujeito se estabelece por meio do advérbio de tempo depois que assegura a sequencialização do discurso.

Em relação à segunda pergunta, a resposta acertada de P1 leva P2, dirigido por E3, à nova reorganização textual, em busca de coerência como resultado de elaboração de sentido. Assim, P2 acrescenta uma informação que reestrutura o discurso direto, já discutido pelos participantes surdos na cena 2. Explicitando a personagem do discurso, P2, por meio de um verbo de elocução, verbo que anuncia o discurso, no turno 10, registra: *O homem perguntou*. Na interlocução que se estabelece entre E3 e os participantes surdos observa-se que todos os sujeitos são acionados, ou seja, a pergunta de E3 leva P1 à busca adequada do referente, despertando em P2 uma atividade cognitiva de interpretação daquele enunciado, relacionada à coerência textual. Embora P7 não tenha participado ativamente desta sequência, nota-se que não parecia desinteressada nas negociações, permanecendo atenta às intervenções dos colegas. A construção de tal coerência reveste-se de uma importância muito grande para a adequada intervenção mediadora no processo da construção da escrita em outra língua empreendida pelos surdos. A repetição da palavra *HOMEM* (*Encontrou o homem. O homem perguntou:*) pode ser resultado da dificuldade dos participantes surdos em relação à referencialidade – cadeia coesiva por substituição por referência – uma vez que os discursos nas línguas de sinais manifestam-se espacialmente, permitindo que as personagens possam ser localizadas espacialmente para retomadas futuras. Todavia, a estratégia da repetição utilizada por P2 compensou a suposta dificuldade ao manter a coerência por meio da introdução do mesmo objeto do discurso, retomado para prosseguir o texto.

Ainda em torno da refacção textual e por meio da mediação de E3, podem-se observar reflexões dos participantes sobre a língua escrita (turnos 13 a 21). Ao perguntar como ficaria melhor a construção *O que você fazendo aqui?*, E3 instiga os

participantes a reavaliarem a produção escrita. Assim, quando E3 sugere outro verbo, P1 e P7 parecem meditar sobre o produto, enquanto P2 se manifesta: “Coloca está”. O fato como dado de análise é respaldado por Bakhtin/Volochinov (2010) que assumem a linguagem enquanto fenômeno social de interação verbal, admitindo a constituição desta pelos sujeitos como um processo que se constrói, mediado por relações intersubjetivas, por meio das enunciações. De acordo com Franchi (1987, p. 20), é necessário levar os aprendizes a operarem sobre a linguagem, revendo e transformando seus textos para que percebam “nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções”. É importante observar que P2 já trazia saberes consistentes sobre o verbo a ser utilizado que passaram despercebidos quando da primeira construção frasal e só foram acionados quando E3 diz: “Outro verbo”. A escolha do verbo adequado foi resultado do próprio modo de P2 operar com a expressão e sobre a expressão verbal. Desta maneira, P2 sistematizou e dividiu com seus pares seu saber linguístico.

A próxima sequência da cena 4 (turnos 25 a 41) desenvolve-se em torno da discussão entre os participantes surdos sobre a resposta de Simbad frente à pergunta: - O que você está fazendo aqui?

Observa-se que P1, em uma primeira tentativa de narrar a resposta à P2, parece ter a intenção de manter fidelidade ao texto original e sinaliza: ‘eu so’. A tentativa, como se pode observar no desenrolar desta cena, faz referência à: - **Sou náufrago – respondi** (HOLEINONE, 1998, p.10). O fato é observado quando P1 sinaliza: eu-falo...eu S-O-U coloca N-A-T-U-N-O é? Nome- do-homem...N-A. Após uma breve discussão entre P1 e P2, este registra: - **Eu afoguei no mar**. Ao fazer tal registro, P2 demonstra ter entendido o conteúdo temático a ser reescrito, uma vez que a falta do vocábulo náufrago não compromete o contexto de sua enunciação. Porém, frente à informação de P1, o escriba tenta novo registro: - **Eu sou quafrago**. Os participantes não haviam, ainda, relacionado o conceito de náufrago à palavra escrita, o que pode ser observado quando E3 escreve na lousa a palavra náufrago e pergunta “o que é?”. Os participantes não se manifestam e apenas P1 demonstra sua dúvida: “não sei”.

Ao serem questionados por E3 sobre o que o homem teria dito frente à afirmação de Simbad, P2 sinaliza “Vem comigo” e prontamente registra: **Vem comigo**. Nesta sequência, o que está em jogo é a posição de leitor assumida por P1. Ao concordar com a escrita de P2, E3 é interceptado por P1: “não-esta-certo é V-E-N-H-O

comigo”. Dessa forma, P1 tenta sustentar sua posição de leitor competente e atencioso, ao manter o diálogo com o texto original já lido, mobilizando aquilo que leu. O fato pode revelar um estreitamento entre o leitor e o escritor, o que evidencia que as relações com a linguagem escrita são precedidas pela leitura. Entre os turnos 49 a 59, analisado acima, é importante registrar a posição de P1 ao selecionar aquilo que seria escrito. Como sujeito plenamente ativo, P1 não só contradiz P2 como também E3. Enquanto agente do processo, P1 se constitui nesse dizer ao encontrar espaço privilegiado para o dizer. Assim, P1 se faz um sujeito-autor que tem o que dizer para seus pares e para o adulto letrado. Esta relação leitor/escritor ainda pode ser observada na sucessão da cena (turno 61) quando P1, mais uma vez, preocupado em dar ao material lido uma resposta ativa, sugere um dado que passa despercebido pelos demais participantes. A contribuição de P1 – “coloca-a-palavra comer” - demonstra sua capacidade de expressão e de adequação aos objetivos propostos, ou seja, reescrever a história contemplando seus detalhes. Assim, o episódio que faz referência ao convite do cavaleiro do rei para oferecer comida à Simbad não faz eco entre os outros participantes surdos.

Na última sequência desta cena (turnos 62 a 86) tem lugar a discussão sobre o local em que Simbad foi conduzido pelo cavaleiro do rei. As discussões partem de P1 que sinaliza casa redonda, enquanto P7 completa: “de pedra”. P1 contesta: “não, não é de pedra, é uma casa redonda”. No momento em que defendem suas ideias, P2 realiza seu registro: Venha comigo na casa. Em seguida, P1 concorda com P7 que se empodera: “Viu, era de pedra”. Dessa forma, P7, que muitas vezes dava sinais de timidez perante a escrita, assumia-se como agente ativo do processo de construção e de co-construção de experiência de outra língua, no contexto de oficina.

Ainda se faz necessário dizer que a palavra nova ‘naufrago’ não é incorporada pelos participantes surdos, que apreendem seu sentido, mas prescindem dela – já a palavra caverna é incorporada – os participantes querem que ela seja grafada. É interessante analisar o movimento de ampliar a apropriação lexical e permanecer numa zona de conforto. A ampliação da apropriação lexical deixa transparecer a relação dinâmica entre os participantes surdos e a linguagem: são sujeitos que, não apenas se apropriam de uma dada palavra, mas que constroem com os outros, fazendo-se locutores e interlocutores. É nessa interlocução que se estende desde o turno 63 até o final da cena analisada que expressões como ‘casa redonda’, ‘casa de pedra’ se conformam como

elementos lexicais de representação de que se os participantes se servem para interpretar a palavra ‘caverna’, enfim registrada.

Concluindo a análise desta cena, pode-se observar que os participantes surdos exercitaram a autonomia ao demonstrarem iniciativa sustentando posições, escolhendo expressões, retrucando orientações. O que sobressalta nas negociações expressas na oficina 3, não é a conclusão monológica, mas um evento de interação de vozes que culminou na seguinte produção textual:

O simbad encontrou uma ilha de verdade, depois encontrou (~~e cavale~~) a égua amarrada com a corda.

Encontrou o homem.

O homem perguntou:

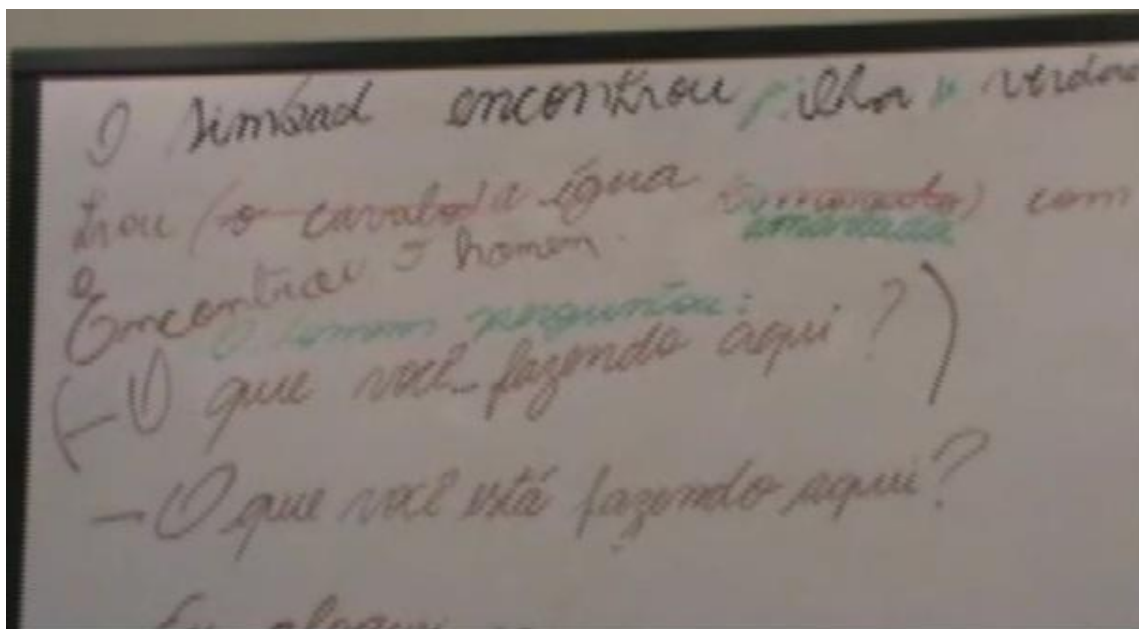
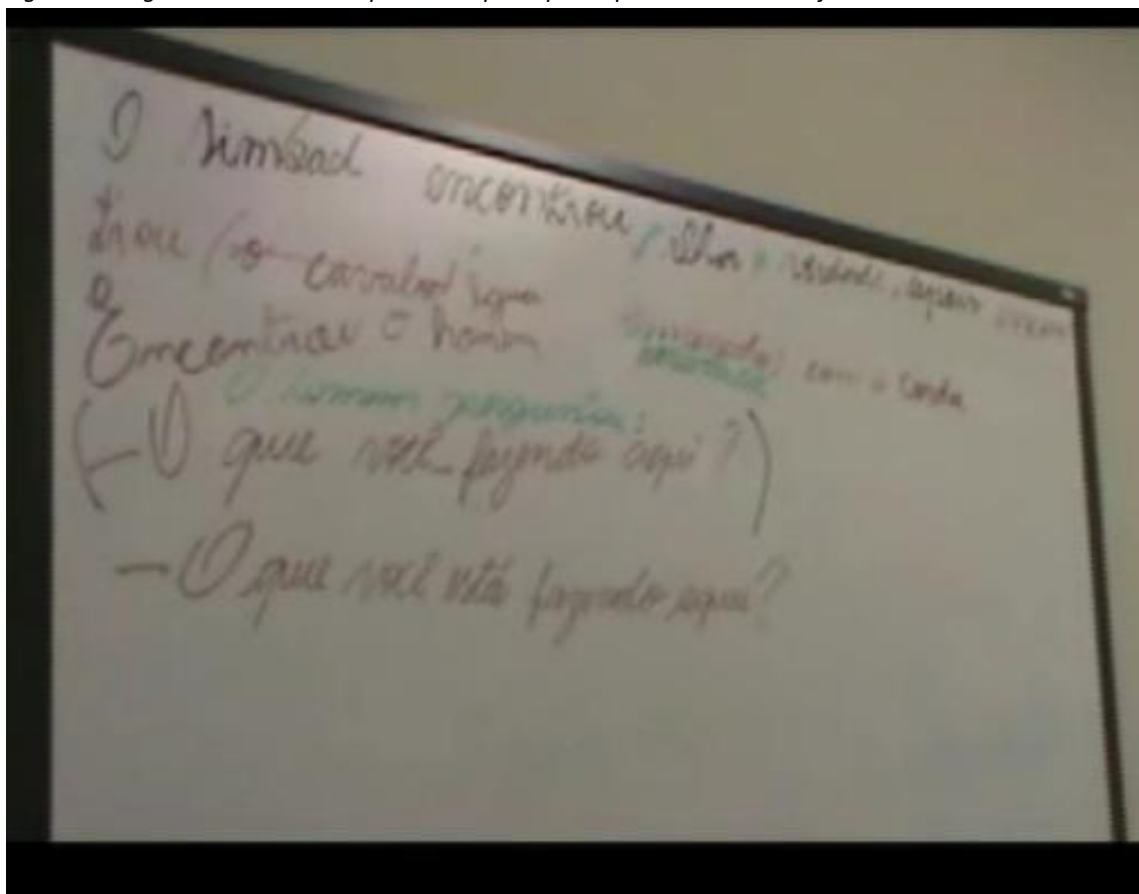
- O que você está fazendo aqui?

- Eu afoguei no mar.

- Venha comigo na caverna.

A figura a seguir apresenta registros do texto escrito produzido pelos participantes surdos.

Figura 7-Imagem do texto escrito produzido pelos participantes surdos na oficina 3



Capítulo 5- Sequências, planos e tomadas: a dinâmica das cenas

Após um olhar sequencial – cronológico (dados e fatos que ocorreram nas oficinas apresentados longitudinalmente) – interessa agora agrupar os eventos percebendo neles possíveis eixos de análise. Do conjunto das oficinas emergem então 3 eixos: interação entre participantes surdos e educadores ouvintes; aspectos linguísticos e indícios de autoria. Foi, portanto, a partir desses eixos que pudemos estabelecer valores qualitativos do trabalho de linguagem empreendido pelos sujeitos surdos de nosso estudo. Levantamos, assim, aspectos do desenvolvimento dos referidos participantes em direção à construção de autonomia no processo de produção textual escrita, ao longo das oficinas analisadas como lócus de interação e aprendizagem.

O primeiro eixo, interação entre pares surdos e entre estes e educadores ouvintes, diz respeito às interlocuções que dirigiram, mediaram ou influenciaram a escrita dos participantes da presente pesquisa. Isto nos remete à noção de sujeitos de linguagem em busca de significação, completando-se e constituindo-se por meio de suas palavras e das contrapalavras de seus parceiros. Assim, nos espaços das oficinas, o processo de produção de textos (reescrita de uma história de aventura) foi concebido a partir de relações interlocutivas entre participantes surdos, educadores e texto lido. Amparados pela concepção bakhtiniana de que a estrutura da enunciação é determinada de modo mais imediato pelos participantes da fala em situações precisas e que a situação lhes impõem determinadas ressonâncias, buscaremos o reflexo da inter-relação social, em cujo contexto os participantes surdos construíram suas enunciações.

No segundo eixo, aspectos linguísticos, trataremos do funcionamento da língua em uso e de sua sistematização, abarcando questões organizacionais do texto, desde a semântica, sintaxe e morfologia, até o planejamento discursivo. Por se tratar de um viés dirigido por episódios colhidos no procedimento interlocutivo, pretende-se olhar a língua em seu funcionamento discursivo e dinâmico. Interessa-nos, assim, além do produto, o processo da construção textual escrita.

No terceiro eixo, indícios de autoria, investigaremos as soluções singulares que os participantes surdos imprimiram em seus diferentes modos de dizer, relativos aos ensaios e investidas de individualização da enunciação. Exploraremos a atividade de escolha (esta forma de dizer e não aquela) como traço sugestivo de índice de autoria e

de estilo. Estas diferentes formas de se referir a um fenômeno estão nos pressupostos de Possenti (1993) na configuração do estilo: a escolha como fruto do trabalho. Em contexto de oficinas, os participantes surdos puderam exercitar tais escolhas mesmo em um trabalho de reescrita de uma clássica história de aventura, visto que não foram estimulados a uma reprodução fiel do texto lido. Dessa forma, as oficinas se fizeram locus propício para o reflexo da individualidade na linguagem, o que pode ter revelado, de acordo com Bakhtin (2006), diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual, já que, autor é aquele que se revela como organizador de discursos, cujo estilo se desponta por meio da seleção de recursos linguísticos e enunciativos oferecidos pela língua.

Para tratar dos referidos eixos de análise, as oficinas, exibidas em cenas, serão agora exploradas em diferentes conjuntos de planos, cujos cortes, pretendendo a descontinuidade cronológica das oficinas, têm a intenção de aproximar eventos. O enquadramento buscará, então, selecionar e agrupar diferentes episódios que capturem o movimento dos participantes surdos em direção à construção da escrita. Assim, eventos similares poderão ser observados em diferentes momentos, captados em seus instantes de movimento, no fluxo do discurso. Ou seja, um mesmo episódio poderá ser visto e analisado de diferentes ângulos, prestando-se, assim, uma mesma tomada à observação de diferentes eixos de análise. Posta dessa maneira, nossa tela exibirá as cenas em seus avanços e recuos, ajustes e desajustes, tomadas e retomadas de jovens surdos que se aventuraram a escrever histórias. A historicidade dos enunciados, diz Fiorin (2008, p. 59) é capturada “no próprio movimento linguístico de sua constituição”.

Para orientar o leitor, apresentamos abaixo um quadro com exemplos de notações, que serão utilizadas neste capítulo, referentes aos episódios recortados das três oficinas.

Quadro 6 -Notações utilizadas no capítulo 5

NOTAÇÃO	DESCRIÇÃO
Of1. C1. T7	Oficina 1, Cena 1, Turno 7
Of1. C1. T28-30	Oficina 1, Cena 1, Turnos 28 a 30
Of2. C2. T14/15	Oficina 2, Cena 2, Turnos 14 e 15

Fonte: Pesquisador

5.1 Interação entre participantes surdos e educadores ouvintes

Buscaremos, nos dados das três oficinas analisadas, episódios de interação que indiquem a movimentação dos participantes surdos e dos educadores ouvintes, bem como as repercussões do dizer de cada um sobre o outro durante o processo de reescrita coletiva.

Para as considerações pretendidas, tomamos a estrutura da enunciação como sendo determinada pela situação social imediata e pelo meio social mais amplo, sempre dirigida pelos participantes deste ato, em determinado contexto que lhe impõe forma e diferentes ressonâncias (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010).

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 117).

Partindo, pois, do princípio de que cada um enuncia a partir de um horizonte social definido por suas aspirações, motivações e apreciações, marcado pelo meio, rastreamos os deslocamentos dos participantes das oficinas no processo de interlocução que presidiu a produção textual escrita.

Interessou-nos, sobremaneira, o fenômeno social da interação verbal estabelecido nas interlocuções entre participantes surdos e entre estes e educadores ouvintes nos espaços das oficinas, como meio de observar as negociações durante o processo de reescrita de uma história de aventura, empreendido pelos participantes surdos. Neste momento, percorreremos as três oficinas trazendo à tona exemplos de episódios que se fizeram substanciais para o estabelecimento das interações que marcaram os referidos deslocamentos dos participantes surdos durante a produção textual da reescrita coletiva. Destacaremos a qualidade das interações para evidenciar as diferentes posições desempenhadas pelos sujeitos neste processo. Apoiados em Bakhtin/Volochinov (2010), cuja concepção de linguagem não emerge de parâmetros monológicos, mas sim dialógicos, discutiremos as interações verbais e como a palavra entra em exercício e funcionamento em sua singularidade no contexto das oficinas. Contexto este que envolve os participantes surdos (sujeitos interlocutores) propiciando trocas que reverberam de um para o outro ao elaborarem conjuntamente a reescrita proposta. Rastreamos as formas possíveis de interações por meio de sequências que

levam aos deslocamentos. Tomados assim, os episódios destacados e aproximados poderão grifar os modos pelos quais as relações dialógicas se estabeleceram nas oficinas. Ou seja, traremos amostra das transformações que acometeram as interações, desde o educador dando a palavra final, passando pelo trabalho de transferência, atribuindo aos surdos o papel de sabedores, até ao destaque e visibilidade que os surdos adquirem protagonizando o processo de escrita entre os pares que somam saberes. Espera-se, dessa forma, ressaltar, ao longo dos registros tomados para análise, as interferências mútuas por meio dos consentimentos, recusas, retificações, ratificações, internalizações de sentidos edificados nas palavras e contrapalavras que se enfrentaram nas oficinas.

5.1.1 Com a palavra final, o educador

Discorrendo sobre o ambiente de sala de aula, Erickson (2001) destaca que a crença de que sabemos tudo sobre tal ambiente não nos deixa ver as particularidades na construção local da interação cotidiana como ambiente de aprendizagem. Todavia, completa o autor, a diferença nos modos de interação direciona as diferentes aprendizagens, ou seja, “o ensino e aprendizagem na sala de aula são questões de práticas e de formação discursivas” (ERICKSON, 2001, p. 12). Assim, o modo como tais práticas e formações discursivas se estabelece reflete qualitativamente no ambiente de aprendizagem. Voltados para estas reflexões analisaremos, por meio dos episódios destacados, como as interações estabelecidas nas oficinas reverberaram na aprendizagem dos participantes surdos.

Na interlocução entabulada entre participantes surdos e educadores ouvintes, no início da oficina 1, pode-se observar a reflexão de cada um marcada pela interferência do outro. Assim, E2, colocando-se neste processo, se constitui no sujeito no qual P1 se ancora na busca de sentidos. Ao chamar a atenção para a resposta que P5 dá ao questionamento sobre o grupo de pessoas que Simbad havia encontrado após adentrar os portões do palácio, E2 incita P1 a se confrontar com sua posição de escriba: “Você viu o que ela disse?” (Of1. C1. T.5). No entanto, somente depois de ser marcado pela fala de E2 – “Ele viu homem de roupa elegante” (Of1. C1. T9), P1 acrescenta sujeito e verbo ao objeto já registrado: Ele viu homem (Of1. C1. T15).

Frente ao registro de P1, P2 questiona “Muitos homens ou um?” (Of1. C1. T14), fato que também levam P3 e P4 ao mesmo questionamento, numa tentativa de

contextualizar o escriba, por meio da colaboração e da orientação. Observa-se que mesmo após a insistência dos parceiros e de maneira mais incisiva por parte de P2 que assume uma posição de professor – “Um homem ou muitos homens?” (Of1. C1. T22), P1 ainda resiste à refacção do texto. Apesar de efetuar o novo registro marcado pelas vozes de seus pares, P1 somente o faz após E3 reforçar tais intervenções: “Então, mas você viu o que ele perguntou? Um homem (não) muitos homens” (Of1. C1. T.24). Ou ainda, enfatizando a interferência de P5 neste episódio, E3, marca sua presença como referencial para que P1 realize o registro sugerido pelos pares: “Oh, ela falou que são vários” (Of1. C1. T27). Apesar do empoderamento dos participantes surdos que já se despoja quanto às sugestões e orientações, o processo da produção textual ainda é grifado pela figura do educador como referência.

O lugar desse processo é a interlocução entre sujeitos que se constituem em outros para seus interlocutores, constituindo-os assim como sujeitos, num constante movimento: um movimento que implica em incorporação/tomada da palavra do outro ao mesmo tempo em que dela se afasta, contrapondo-se a ela para torná-la palavra própria (MAYRINK-SABINSON, 2006, p. 41).

A referência que os participantes surdos buscam nos educadores faz parte do processo de constituição de sujeitos da linguagem, uma vez que para se constituírem como tal, precisam vivenciar, de acordo com Mayrink-Sabinson (2006), um necessário encontro e contraponto com os outros. Porém, esses “outros” buscados pelos participantes surdos para sua constituição de sujeitos da escrita ainda são representados, nas sequências analisadas, pela figura do educador que dirige os movimentos da interlocução. Nota-se que P1 reluta, aparentando certa resistência em relação à sugestão dos pares e só assente a esta quando E3 a avaliza.

Nesta sequência, é possível observar o educador ainda sublinhando o texto escrito e produzido pelos participantes surdos, exercendo o papel do adulto letrado, que nos fala Mayrink-Sabinson (2006, p. 115), “com o qual a criança interage” e, como representante de uma escrita confiável, concorre “para o estabelecimento do espaço e dos limites aos movimentos da criança no seu processo de constituição de uma representação escrita para a linguagem”. Nas tomadas aqui analisadas, apesar de não se tratar de crianças, fica bastante claro como os participantes surdos ainda se ancoram nos educadores para a realização desta atividade de escrita. Assim, somente respaldado pela

autoridade de adulto letrado de E3, P1 sente-se confortável para registrar a sugestão que o parceiro sinaliza: “Apaga homem e escreva o-s homens” (Of1. C1. T28).

Pela análise aqui empreendida, apesar da predominância da ação do educador, observa-se o empenho deste em desenvolver, por meios das interações, a competência de expressão dos participantes surdos. Neste sentido, é importante registrar a particularidade do processo de construção da sequência escrita pelos pares surdos em um ambiente propício à aprendizagem. As sutis diferenças na organização da interação entre os participantes fazem a diferença quanto à aprendizagem e ao ensino (ERICKSON, 2001). Deste modo, a qualidade das interações desenvolvidas nas oficinas, ressaltando o papel do educador na promoção do processo de autonomia dos participantes surdos, pode oportunizar situações positivas de envolvimento com a aprendizagem. Isto é o que investigaremos a seguir.

5.1.2 Tomando a palavra, os pares surdos

A qualidade das interações discursivas estabelecidas nas oficinas pode determinar situações favoráveis de desenvolvimento de sujeitos que, ao longo de sua vida escolar já vinham rotulados como sujeitos com dificuldade de aprendizagem, especificamente de leitura e de escrita. Tomando a linguagem como fenômeno social da interação verbal (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2010), e partilhando com Tanaka (2003) de que os sujeitos se constituem em ser de linguagem por meio de relações intersubjetivas, entendemos a interlocução como fundamental na construção de conhecimento.

Deste ponto de vista, a constituição da linguagem pelos sujeitos, seja em sua modalidade oral, seja em sua modalidade escrita, é vista como um processo construtivo, mediado por relações intersubjetivas, influenciando os sujeitos envolvidos e os contextos onde se dão as interações (TANAKA, 2003, p. 270).

Neste sentido, destacaremos agora episódios colhidos nas oficinas que demonstram o movimento dos participantes surdos tomando a palavra. É, pois, neste contexto que os educadores ouvintes, enquanto mediadores na construção do conhecimento, assumem menos responsabilidades em relação à escrita favorecendo que os sujeitos surdos ocupem mais e mais o espaço discursivo. Este recuo cria nas

interações espaços que os participantes surdos querem e podem ocupar. A atividade mental dos sujeitos se constitui em território social, ou seja, a expressão objetivada em enunciação é fruto deste território social (BAKAHTIN, VOLOCHINOV, 2010, p. 122).

Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato da fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos.

Ao destacar o contexto social, Bakhtin também recupera a função dos interlocutores concretos. Sendo assim, no contexto de oficinas, agora os educadores ouvintes se constituem no outro que instiga os participantes surdos, dando-lhes realce nas ações, enquanto os participantes surdos buscam se constituir pelas pegadas de seus pares.

Ocorrências que exemplificam interações favoráveis à aprendizagem surgem das negociações em torno da palavra elegante (OF1. C2 T3-10), por exemplo. Quando P1 se pronuncia que havia esquecido como se escreve a palavra, E2 solicita que os participantes a solem para o escriba. Mediante a insistência na sinalização da palavra empenhada por P3 e P5, E2, mais uma vez interfere “Como se soletra? Soletra elegante, como se soletra?” (OF1. C2. T10). Observa-se que E2 só interferiu por solicitação do escriba e, assim, seu papel se limitou à mediação, estimulando os outros participantes surdos na atribuição de sentido a uma palavra em português cujo sinal era do conhecimento de P1. Colocando-se em postura de quem sabe, P5 faz a datilologia da palavra (OF1. C2. T15), estabilizando a escrita de P1 que busca se constituir nas referências dos parceiros. O Educador procura colocar os participantes em posição de sabedores, desviando para eles a tarefa de soletrar, ou seja, desloca o saber a ele atribuído aos demais. Essa é uma postura fundamental do educador para ir construindo uma percepção de si e dos outros como escritores também.

Na sequência, um episódio de refacção textual marca o posicionamento dos educadores que instigam os participantes surdos a modificações na escrita produzida. Mediante o texto *Ele viu os homens roupas elegante, pajens dar doces e bebidas os pessoas*, E2 estimula os participantes com a seguinte questão: “Que palavra podemos colocar entre homem e roupa para melhorar essa escrita?” (OF 1. C4. T6). Ao tomar tal atitude, E2 abre caminhos para que os participantes surdos negociem,

predispondo-os ao exercício de trocas de conhecimentos, alargando o ambiente interacional da aprendizagem. Neste contexto propício ao discurso, os participantes surdos contribuem cada um com seus saberes e intuições, arriscando-se entre artigos e preposições. Observam-se interferências mútuas, uma vez que a opção dada por um leva o outro a repensar sua hipótese. Esta ação, de caráter dialógico, que um sujeito pratica em relação ao outro, tem a ver com o ativismo de Bakhtin (2006) que provoca, questiona, discorda e interfere no diálogo interior do outro sem, no entanto, apagar a voz do outro. Ainda, é interessante se voltar ao fato de que a opção acertada, quanto à inserção da preposição, veio de um dos participantes surdos, deixando clara a movimentação da constituição dos sujeitos da linguagem. Assim, é o dizer de um participante surdo que norteia o referido procedimento, adquirindo o valor da intervenção que o educador vinha exercendo.

Investigando as possíveis formas de intervenção dos educadores, vale registrar as interações e os deslocamentos dos participantes surdos em função das estratégias utilizadas para a apropriação da palavra âncora. Recorrendo-se a estratégias primevas para assegurar um modo de dizer, P2 desenha uma âncora no ar em busca de significação para seu enunciado: “O chefe do navio avisou para jogar a âncora” (OF2. C1. T1). Quando P2 solicita que P6 escreva âncora (OF2. C1. T21), P1, com base na datilologia dada por E2 anteriormente, arrisca-se em ajudar o escriba. Porém, a soletração iniciada corretamente surge como expressão de dúvida, buscando confirmação em E2 - “A?” (OF2. C1. T22) - que repete a datilologia. Com a intenção de imprimir sentido à palavra em pauta, E2 sinaliza uma âncora caindo em algum lugar (OF2. C1. T33) – valendo-se de marcadores de espaço que são copiados, em seguida, por P5 e por P2 em busca de sentido narrativo à proposição, e que, aparentemente se apropriam daquele enunciado. Ressalta-se, aqui, o papel do outro/educador na interlocução, mediando as estratégias dos participantes surdos e permitindo que práticas intersubjetivas emergissem como ação discursiva.

Um movimento em direção à autonomia, proporcionado pelo educador que deixa os participantes surdos a tomarem decisões, pode ser resgatado numa sequência da oficina 2 envolvendo discussões sobre pontuação. Com o objetivo de orientar P6 na continuação de um período, P2 indaga E2: “Coloca o ponto final?” (OF2. C2. T1). Após insistir na pergunta e, sem a esperada manifestação de E2, o participante decide pelo ponto final. É de se notar que somente após a decisão de P2 é que E2, no turno seguinte,

dando seu aval, se manifesta: “Avisa ele” (OF2. C2. T2). Neste momento, entra em jogo P5 sugerindo uma vírgula (OF2. C2. T4). O que pareceu, num primeiro momento, desestabilizar o escriba, torna-se um episódio de manifestação de capacidade de atuação autônoma, quando este opta pelo registro da vírgula. Vale assinalar o episódio como deslocamento dos participantes surdos em direção à autonomia da escrita, em cujo lugar de interação e aprendizagem os sujeitos se sentem autorizados para escrever e predispostos a aprender. Destaca-se aqui o papel do educador deslocando ‘poder’ para os participantes que começam a protagonizar decisões.

A dinâmica que envolve as oficinas, como desencadeadora de trocas entre pares surdos e entre estes e educadores ouvintes, é desenrolada e constituída nas negociações de seu próprio fluxo. Enquanto mediadores, os educadores dão relevo à palavra dos participantes surdos, provocando discussões e despertando-os para a busca de sentido para suas enunciações. Neste ambiente, constitutivamente heterogêneo, era de se esperar discordâncias frente às diferentes manifestações e posicionamentos dos participantes surdos. Trazemos como exemplo as divergências em torno dos verbos “avisar” e “falar” que se iniciaram quando P2 sinalizava “avisar”, com a intenção de registrar o verbo “Falar” (OF2. C4. T6). Frente ao registro efetuado por P6 – Aviso - P2 reclama a mudança do verbo. Incrementando as discussões, E2 se volta para P5 que sinalizava “avisar” com bastante intensidade e a instiga: “falou ou gritou, tem diferença entre eles, qual usar?” (OF2. C4. T15). Neste momento, P1 chama a atenção de P2 para tal observação, porém, irredutível este ainda insiste na datilologia: “F-A-L-O-U” (OF2. C4. T20). Somente após P1 insistir, imprimindo vigor na sinalização, P2 assente. O dado analisado aponta que é no processo dialógico e no confronto de diferentes vozes que os sujeitos constroem o sentido para suas enunciações.

Os educadores vão, aos poucos, deslocando-se do centro gerador de conhecimentos para que os participantes surdos adquiram confiança, de maneira que a prática coletiva ocupe a posição de irradiar experiências. Neste sentido, destacamos um episódio de interação identificando interferências e discursos que se entrecruzam até a organização do discurso direto. As discussões tomam como base o período até então construído: **Encontrou o homem o que**. Ao registrarem o termo “o que”, os participantes surdos traziam a intenção de iniciar a pergunta que o cavaleiro do rei faria a Simbad. Instigando os participantes, E3 os leva, por meio de perguntas, a pensarem sobre a reestruturação do texto. Alertado por E3, P1 demonstra estranhamento perante o

registro (Of3. C2. T63). Tomando o turno, E3 o incentiva: “Simbad, o marujo, encontrou o homem e...?” (Of3. C2. T67). Demonstrando entendimento, a escriba (P7) se pronuncia: “Responde” (Of3. C2. T68). A intervenção de P7 abre caminho para P1 que se manifesta: “Entendi, certo, entendi”, sugerindo que se apague o termo “o que” e acrescente dois pontos. A partir daí P2 percebe o rumo da enunciação e sugere questionando: “E o travessão?” (Of3. C2. T79). Este foi o elemento que deu acesso à descoberta de P7: “Diálogo” (Of3. C2. T81). Observa-se que, na interação de vozes, cada um interfere no diálogo interior do outro lhes reforçando os argumentos para a consecução acorde do produto.

O que se observou nos movimentos registrados foram os deslocamentos instaurados: do educador como apoio total à confiança depositada nos pares surdos que se apoiam. Destaca-se, aqui, a geração de saberes individual e coletiva. Saberes partilhados que desencadearam um processo rumo ao protagonismo na produção de linguagem. São estas cenas que se exibirão a seguir.

5.1.3 Protagonizando a escrita, os pares surdos

Passaremos agora à projeção de cenas que serão exploradas em diferentes cortes com o intuito de revelar o trabalho de linguagem dos participantes surdos, muitas vezes, dirigindo suas próprias ações. Nas tomadas a seguir poderemos observar como as interferências e as trocas entre os pares ganham, agora, lugar privilegiado nas interlocuções.

O movimento do processo de aquisição da linguagem, no parecer de Mayrink-Sabinson (2006, p. 41), não-linear por natureza, tem como “parte integrante as hesitações, as reelaborações, as generalizações, as variações” que podem ser vistas como indícios da movimentação dos sujeitos em constituição. As interações estabelecidas entre os pares surdos e a qualidade destas podem ressignificar o planejamento discursivo, promovendo autonomia de sujeitos que lutam para a aquisição da segunda língua. Exemplos de interações substanciais podem ser colhidos no evento detalhado a seguir. A dúvida, ou a solicitação de confirmação de P1 - “Vírgula? Aqui é vírgula?” (Of1. C3. T7) referindo-se à continuidade do período até então registrado – Ele viu os homens roupas elegante, direcionada aos parceiros de interlocução, revela os deslocamentos de um sujeito em busca de planejamento que atenda aos

padrões do português escrito. Do dado analisado se sobrepõe o fato de a dúvida ter sido dirigida aos pares surdos e não aos educadores ouvintes. A ocorrência é substancial à medida que revela a tomada de palavra de outro surdo como um interlocutor confiável. Ao atribuir a seus parceiros o saber necessário àquela construção frasal, P1, de certo modo, confronta-se com sua própria posição de futuro sujeito letrado.

Ao nos referirmos à qualidade das interações, reportamo-nos a possíveis ações que reverberam positivamente nos parceiros, surtindo efeitos desencadeadores de reflexão. Assim, o episódio em torno da correção da grafia da palavra pajem que havia sido dado com a letra g por P5 (OF1. C3. T11) surge como exemplo de cumplicidade quando P2 parabeniza P4 pelo acerto (OF1. C3 T22). A despeito de a grafia correta ter sido referendada por E2 na sequência anterior (OF1. C3. T13) passa despercebida pelos participantes surdos. Porém, o que pesa na análise deste dado é o papel do outro como o interlocutor que age positivamente empoderando o parceiro, ou seja, ao parabenizar P4, P2 coloca-se como suporte estimulante e ao mesmo tempo desafiador para a capacidade do companheiro.

Ainda nesta direção, a busca de sentido textual se desponta como exemplo de interação significativa entre os participantes surdos quando P4 se refere à falta de um verbo: “Faltou a palavra servir, os pajens servem doce e bebida às pessoas” (OF1. C4. T1). É interessante notar que P4, ao enunciar, salienta o verbo, mostrando sua insatisfação com o texto produzido. Desta forma, a intervenção de P4 assume uma postura didática, ou seja, ao intensificar o sinal de servir, enfatiza seu papel de orientador estimulando o escriba a modificações no texto produzido, em busca de significação.

Operações partilhadas de repercussão recíproca também podem ser observadas na manifestação de P1 frente à coerente participação de P3, na sequência analisada a seguir. Reconhecendo os esforços e os avanços de P3 quando este compreende que eram os homens elegantes que estavam sendo servidos (OF1. C5. T28), P1 em manifesto de elogio se dirige a todos: “Ele estudou muito isso” e, se voltando ao próprio P3, pergunta: “Estudou?” (OF1. C5. T38/39). Ao assentimento subjaz o resgate de autoestima do participante que se empenhava em sobrepujar um percurso de dificuldades tanto em Libras quanto no português. Como análise, o dado se valida por sinalizar que aquilo que os interlocutores expressam, em suas interações dialógicas, tem repercussão no desenvolvimento da aprendizagem nos espaços das oficinas.

Neste sentido, exemplos de interação entre pares em que se destaca o papel do outro (surdos que enunciam) como aquele que leva o escriba ao funcionamento discursivo pode ser visto na tomada a seguir. Sustentando-se inteiramente nos participantes surdos, P6 se aventura na escrita da palavra âncora, cujo sentido já havia sido construído conjuntamente, porém, o registro em português ainda não dominava. Titubeando entre as recomendações dos parceiros, P6 atende a comanda de P1 - “A letra R não, é o N” (OF2. C1. T35) – e se volta para obter confirmação. Ao se deixar nas mãos de seus pares, P6 lhes atribui confiabilidade e, reconhecendo o papel ativo do outro/interlocutor, os toma como referência para sua constituição. Todavia, este movimento não é de uma única mão, uma vez que o outro se reconhece como sujeito da ação ao se perceber capaz de dizer o modo correto em português. No parecer de Mayrink-Sabinson (2006), este é um movimento de constituição recíproca, uma vez que tanto o aprendiz quanto o que se coloca como aquele que sabe, afetam-se mutuamente.

Interações proveitosas também acontecem a partir de embates que geram conhecimentos. O episódio que se desenrola em torno de quem teria acendido o fogo após o comandante do navio ter lançado âncora perto de uma ilha, nos dá uma demonstração de interação profícua entre os participantes surdos por meio de diferentes pontos de vistas e de troca de ideias (OF2. C3. T48-56). As discussões partem de P2 que observa certa incoerência quanto ao período redigido até então. Neste sentido, com a intenção de imprimir clareza ao texto, P2 entabula com P6 um diálogo que se prolonga entre argumentos e propostas de ambos os lados. Assim, P2, defendendo uma posição, questiona P6: “A pessoa não, espera, foi o homem que acendeu o fogo? Quem foi?” (OF2. C3. T49). Por sua vez, P6 dá seu parecer, apontando Simbad como o homem que teria acendido o fogo (OF2. C3. T50). Ao definir o sujeito da ação, por meio da marcação da personagem, P6 tenta imprimir mais vida e historicidade ao texto, porém, prevalece, no momento, a opinião de P2. Talvez, sem conseguir manter seu projeto de dizer, P6 desiste do embate. Todavia, o produto dessa interlocução se faz presente na reconfiguração textual, como fruto de negociações. Negociação nem sempre significa sucesso – é embate – e prepara para novos embates.

Neste sentido, entre conflitos e controvérsias, presentes nos processos dialógicos, os pares tentam conquistar seus espaços para seus projetos de dizer. A constituição de um dizer implica, necessariamente, que se propicie que um sujeito diga e que, ao dizer, possa se constituir nesse dizer (ALMEIDA, 2003). Discutindo sobre

lugares privilegiados para tal dizer, Almeida (2003, p. 107) defende que a escola nem sempre possibilita esse dizer, “ao contrário, bloqueia o falante” quando impõe “um só dizer, o seu dizer”. Nos espaços democráticos construídos nas oficinas, podemos observar exemplos de interlocução profícua entre os participantes surdos quando estes defendem o pronunciamento do outro, respeitando as singularidades de quem busca construção de sentidos para seu projeto de dizer. Dessa forma, frente à pergunta de E2 sobre o que teria acontecido com Simbad ao não conseguir voltar ao navio, P1, P2 e P5 se adiantam para narrar a sequência ao escriba (OF2. C5. T4). Porém, P5, com a intenção de detalhar a informação se pronuncia: “Encontrou... depois encontrou...” (OF2. C5. T9). A proposta passa despercebida por P2 que emenda novas instruções ao escriba, interceptando P5. Neste momento, P1 toca o ombro de P2, numa franca solicitação para que este respeite a enunciação da colega: “Espera” (OF2. C5. T10). O fato parece trivial levando em conta que o dado analisado não trata da imposição de vozes, porém, a partir da atitude de P1 parece ter havido um bloqueio do falante, quando P2, precipitadamente sem intencionalidade, avança na fala de P5. Neste sentido, o dado analisado se reveste de valor tendo em vista a percepção de P1 em relação ao apreço à palavra do outro. A atitude de P1 reflete a proposta da atividade: reconstrução conjunta de uma história. O que pressupõe que, embora cada um tenha seu espaço neste processo dialógico, heterogêneo por natureza, não se descarta as controvérsias e conflitos.

A construção e a defesa de projetos de dizer como fruto de controvérsias e conflitos podem ser observados ainda num dado da oficina 2. O processo da reescrita coletiva havia se estabelecido, no início, muito mais pelo consenso entre pares, com aceitação, muitas vezes sem a seleção das propostas apresentadas. Destacamos aqui um episódio de interlocução que demonstra a defesa de diferentes concepções de compreensão textual. Mediante o registro de P2: “Eu afoga” (OF2. C5. T21), P5, no turno seguinte explicita seu estranhamento: “O quê? Apaga, ele não afogou, não morreu” e mais adiante, completa: “Ele encontrou... Ele nadou depois encontrou um barril” (OF2. C5. T26). Entre argumentos, contra-argumento e refutações de propostas, consubstancia-se um trabalho reflexivo de leitura e de escrita. O fato aqui discutido nos remete a questões de produção e recepção textual uma vez que envolve experiências e percepções individuais na construção de sentidos em torno do verbo afogar. A solução de P2 ao registrar *Eu afoga depois encontrei o barril* aponta para um intrincado processo dialógico em que não cabe uma simples síntese, mas da combinação de vozes

onde elas são acordes. De acordo com Bakhtin (2006) não se trata de uma conclusão monológica, mas de um evento de interação de vozes.

Nesta direção, a co-construção de sentidos como atividade de interação de vozes de diferentes sujeitos envolvidos com a linguagem, em que um exerce um trabalho em relação ao outro, pode ser capturado quando P6 faz a leitura do trecho **Eu afoga depois encontrei o barril**. Buscando sentido para as palavras “encontrei” e “barril”, P6 recorre a P2 que o dirige na articulação palavra/sinal, discurso/linguagem. Tal interação os coloca em posição ativa frente ao texto recém-construído, ou seja, ambos se colocam como leitores de um texto construído por eles mesmos e que precisa fazer sentido para si e para o outro. Assim, P6, em sinal de compreensão, enuncia: “Ele abraçou o barril, ele abraçou o barril, né?” (Of2. C5. T35). De acordo com Vidon (2003, p. 77), “no espaço da linguagem, um lugar de interlocução por excelência, sujeitos e linguagens constituem-se através do trabalho que exercem uns em relação aos outros”. Desta forma, P2 e P6 se constituem como sujeitos articuladores de “textos, discurso e linguagem”.

Como vimos demonstrando, os deslocamentos dos participantes surdos são caracterizados por posicionamentos ativos, que ao partilhar somam conhecimentos. Neste sentido, um episódio que revela um sujeito retomando o fio da argumentação do outro para dar novos rumos à enunciação está descrito no exemplo a seguir. Dirigindo-se pela narração de P2, P1 havia registrado: **O Simbad encontrou ilha verdade depois encontrou homem** (Of3. C1. T40). Porém, no turno seguinte, o escriba toma a palavra interferindo no discurso de P2: “Não espera”, aludindo ao fato de que Simbad teria encontrado primeiro o cavalo do homem. Na esteira de Bakhtin/Volochinov (2010), pode-se afirmar que muito além da recuperação da sequência lógica do texto, o episódio demonstra o trabalho de um sujeito infiltrando suas réplicas, seus pareceres, sua compreensão no discurso do outro, empenhando-se para desfazer a estrutura dada pelo discurso de P2. E nesta direção, ainda com Bakhtin, que nos deparamos com um sujeito (P1) que se coloca na enunciação como aquele que é capaz de, se não apagar as fronteiras do discurso de P2, colori-lo com seus tons, imprimindo altura a sua voz.

Também tentando infundir seu tom ao contexto narrativo, cujo enredo se armara a partir de Simbad ter encontrado o “cavalo fêmea”, P7, com a intenção de dar densidade ao texto, caracteriza uma ação que acredita ser indispensável aos rumos da história: “O cavalo cruza” (Of3. C1. T57). No turno seguinte, P1 concorda “cruzam”, porém, sem apagar o discurso de P7, preserva-o: “É depois, espera”. O discurso

individualizado de P7, embora não ganhe o *status* de registro, abre-se como importante espaço de interlocução para a apreensão do discurso de outrem.

É neste espaço privilegiado de interlocução que os sujeitos se constituem por meio da ação de um em relação ao outro. Tal ação pode vir expressa por processos de compreensão do outro, uma vez que compreender o outro é entender a situação vivenciada por este, demonstrando que podem compartilhar, não só os saberes, como também as dificuldades. Ou seja, é compreender o outro como capaz a despeito de suas dificuldades. Assim, na interlocução entabulada por P1, P2 e P7 (Of3. C2. T25-36) é possível entrever a posição ativa de P1 e P2 em relação à escriba (P7). O texto caminhava para o episódio em que Simbad encontra o cavaliário do rei após se deparar com a égua amarrada pelo pescoço. Diante da dificuldade de P7 em completar o período *Encontrou o homem*, P1 se coloca: “Ela não sabe como se escreve” (Of3. C2. T32), enquanto P2 toma uma posição: “deixa, ela aprende” (Of3. C2. T33). A segurança desta afirmação provém do excedente de visão de P2 que tenta completar o horizonte de P7. Para respaldar nossa análise, recorreremos a Bakhtin (2006, p. 23) que assim se pronuncia:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excesso da minha visão, do meu conhecimento [...].

A posição de P1 e P2 nos reporta a possíveis processos vivenciados por eles mesmos que os torna capazes de compreender P7 como um sujeito que pode se constituir por meio de um trabalho que um exerce em relação ao outro. O outro dialógico bakhtiniano não desempenha apenas uma função figurativa, mas, é fundamental, “ele é indispensável, porque é a medida do eu, seu limite; suas fronteiras se encontram no outro com o qual dialoga numa determinada situação de comunicação” (VIDON, 2003, P. 80). As interações aqui instauradas dão forma a uma comunicação capaz de reverter presumidas dificuldades em recuperação de autoestima (TANAKA, 2003).

A ação que um exerce em relação ao outro também pode levar a interessantes pontos de deslocamentos quando os sujeitos se colocam em co-construção de

experiências de segunda língua compartilhando dúvidas e conhecimentos. Assim, em um trabalho de correção textual, empreendido pelos participantes surdos, P1 conclama P7 para a atividade: “Você também vai corrigir, nós dois” (Of3. C3. T4). Tal convocação tem um sentido significativo considerando que a interação com o outro, independente deste outro ser mais capaz ou menos capaz, pode levar os participantes, por meio de trocas de saberes, para além de onde poderiam ir sozinhos. Ao chamar P7 para pensarem juntos, P1 não só divide responsabilidades, como também acredita que juntos podem melhor resolver problemas que enfrentam na segunda língua. Neste sentido, quando E3 aponta para o sintagma “ilha verdade”, P1 já divide com os parceiros um saber: “Precisa colocar preposição, precisa colocar preposição, conhece?” (Of3. C3. T6). Embora não saiba qual, arrisca-se entre várias possibilidades. Porém, manifesta uma certeza: “Falta colocar as palavras” (Of3. C3. T11). Estas trocas discursivas levam P2, o escriba, à escolha correta. O episódio revela participantes surdos elaborando conjuntamente um texto em Língua Portuguesa a partir da cooperação e dos conhecimentos que cada um já tem sobre a escrita de segunda língua. No exemplo de interação aqui discutido é possível perceber os avanços dos participantes surdos no processo da construção textual, no qual os pares se apoiam uns nos outros. Assim, a posição do educador ouvinte restringe-se aos direcionamentos. Direcionamentos estes que, no parecer de Fiad (2006, p. 73), podem ser explícitos, “quando o professor aponta aspectos a serem refeitos nos textos de seus alunos”, ou ainda, mais implícitos, “quando é sugerido ao aluno que releia seu texto” para que sozinho descubra os problemas ali contidos.

Para finalizar, identificamos um episódio de interação entre os pares surdos referente ao processo de construção de sentido para o vocábulo caverna. Abrindo as discussões sobre o local que o cavalição do rei havia conduzido Simbad, E3 lança a pergunta a partir do próprio texto escrito pelos participantes surdos: “venha comigo para onde?” (Of3. C4. T62). Mostrando compreensão, P1 responde: “Casa redonda” (Of3. C4 T63). Imprimindo sua percepção do conceito de caverna, P7 completa: “Pedra” (Of3. C4 T64). Contrapondo P7, P1 defende sua concepção: ‘Não, não é de pedra, é uma casa redonda (Of3. C4 T65). Porém, quando P2 registra Venha comigo na casa, P1 se rende, concordando que a casa era de pedra. Agora, confiante em seu pronunciamento anterior, P7 se manifesta com segurança: “Viu era de pedra” (Of3. C4

T68). Aqui se pode observar o resultado da interação entre pares, bem como o produto da atividade de cada um na constituição do conceito de caverna.

Rastreando, pois, ao correr das três oficinas, episódios de interação entre pares surdos e, entre estes e os educadores ouvintes, acreditamos ter evidenciado o movimento dirigido pelas interlocuções. Movimento este marcado por avanços e retrocessos dos participantes surdos que ainda titubeiam diante a escrita de segunda língua. Porém, pelas amostras aqui registradas, pudemos acompanhar as transformações pelas quais passaram os participantes surdos. De início, a busca total de apoio no educador como o sujeito letrado que sabe, à tomada da palavra, ancorando-se nos próprios pares para a construção e partilha de saberes. Dessa forma, a escrita veio da ação empreendida pelo esforço de cada um desses participantes surdos em um trabalho de muitas mãos.

A linguagem, diz Franchi (1987, p. 12) “é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem se organiza e dá forma a suas experiências”, sendo que na linguagem “se reproduz, do modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos, as línguas naturais de que nos servimos”. Assim, o autor, conclui:

[...] é ainda na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria desse sistema linguístico, no sentido de que constrói, como os outros, os objetos linguísticos sistemáticos de que vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores. Por isso, essa atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz, ativa esquemas prévios: é, em cada momento, um trabalho de reconstrução (FRANCHI, 1987, p. 12).

5.2 Aspectos linguísticos

As discussões aqui empreendidas giram em torno dos aspectos linguísticos, ou seja, aspectos do funcionamento da língua relacionados a sua sistematização. Em consonância com o que defendemos ao longo deste trabalho, a análise aqui proposta parte de um conceito de linguagem considerando seu funcionamento no acontecimento textual, uma vez que, como expõem Bakhtin/Volochinov (2010), a expressão linguística só é possível no contexto situado e preciso. Distanciando-se do conceito de língua como

código linguístico e como resultado de uma enunciação monológica isolada, buscaremos no fenômeno social da interação verbal (BAKHTIN;VOLOCHINOV 2010) desvendar como os participantes surdos lidaram com a língua portuguesa no processo da reescrita coletiva e, como se apropriaram de determinados aspectos gramaticais, ou, ainda, como resolveram problemas de organização autonomamente.

Considerando que as atividades desenvolvidas nas oficinas levaram em conta o saber já constituído pelos participantes surdos, assinalaremos o movimento de ampliação desses conhecimentos no processo de interlocução ali estabelecido. De acordo com Bakhtin/Volochinov (2010) a comunicação e a interação verbais evoluem nos limites das relações sociais e, sendo assim, podemos pensar que os deslocamentos dos participantes surdos, nas oficinas, em relação à escrita, são respostas também das interlocuções que se teceram na historicidade de seus enunciados. Neste sismo, cada participante surdo, por suas histórias singulares de contato com a linguagem, movimenta-se de modo particular em relação à Língua Portuguesa.

Neste sentido, percorreremos as três oficinas que perfazem o *corpus* desta pesquisa rastreando episódios que desvelem o trabalho dos participantes surdos nas soluções de questões organizacionais, desde a semântica até a estrutura sintática, estendendo-se para o planejamento discursivo e textual. Assim, abordaremos a composição de períodos, estruturas sintáticas e morfológicas, aspectos gramaticais (pontuação, flexões de substantivos, artigos, preposições, adjetivos, acentuação gráfica), aspectos verbais (flexões e escolhas verbais), coesão e coerência, discursos (direto e indireto) e manobras de acesso ao léxico. Tal relação, sem vincular-se a uma ordem lógica de problematização, foi colhida no fluxo das oficinas em episódios que valorizaram a reflexão dos participantes surdos sobre a língua escrita. Entendemos que o domínio efetivo da leitura e da escrita se dá pelos desdobramentos da práxis linguística e não como mera assimilação da norma gramatical. A reflexão normativa torna-se função da interlocução.

Vale lembrar que os aspectos aqui exibidos não se dão isoladamente, todavia, para efeito de análise, segmentaremos em subitens para mostrar como os participantes surdos lidaram com padrões e estruturas da língua escrita no processo da construção textual.

Destacaremos, nos episódios apresentados a seguir, as elaborações, reelaborações, busca de soluções e sistematizações da/para língua, explorando as vias

tomadas pelos participantes surdos. Vias estas sujeitas a encruzilhadas que apontam idas e vindas, erros e acertos naturais de quem se propôs às brechas de outra língua, diferente daquela que lhe deu a amplitude de horizontes e que o constituiu sujeito.

5.2.1 Planejamento textual

No presente item trataremos das questões enfrentadas pelos participantes surdos em relação à organização de orações, períodos e sequencialidade de fatos e ideias, ressaltando alguns requisitos próprios da linguagem escrita. Planejar um texto requer habilidades de organização em torno daquilo que se quer escrever tendo em vista um possível interlocutor. Nos eventos, a seguir, destacaremos o trabalho dos participantes surdos em busca de clareza de ideias, bem como a preocupação destes com as sequências lógicas e progressividade textual.

A difícil busca de solução para compor um período na Língua Portuguesa pode ser observada na sequência inicial da oficina 1. O segmento sinalizado pelos participantes surdos referia-se ao grupo de homens com roupas elegantes que Simbad teria encontrado ao chegar ao palácio. O escriba, P1, num primeiro momento, sem dar conta de transcrever aquela enunciação, registra: *Homem* (Of1. C1. T7). As trocas dialógicas, entre os participantes surdos que sinalizavam e os educadores ouvintes que mediavam, levam P1 a reelaboração de seu texto. Todavia, é preciso registrar que P1 aguarda a intervenção dos pares para a solução para a continuação do texto. No entanto, pode se observar que após a interferência dos parceiros, P1 acrescenta, autonomamente, sujeito e verbo (predicado), completando o período por meio de uma escolha sintática adequada: *Ele viu homem* (Of1. C1. T15).

A progressão do episódio analisado acima nos leva a operações de planejamento textual envolvendo segmentação de discurso que podem ser observadas no evento a seguir. Ao dar continuidade ao texto: *Ele viu homens roupas elegante*, P1 pergunta aos parceiros se é preciso colocar uma vírgula (Of1. C3. T7). A preocupação com a sequencialidade do período demonstrada pela intencionalidade de usar a vírgula sinaliza um saber que avança em direção ao desenvolvimento textual escrito levando em conta as diferenças estruturais das línguas aí envolvidas. Sob tal ponto de vista, o avanço observado reflete operações discursivas e linguísticas voltadas à produção e processamento do texto escrito. Ao tentar resolver questões de segmentação do

discurso, P1 demonstra compreensões relativas aos elementos textuais para além de palavras. Ao atribuir função a outros elementos textuais para além das palavras, P1 demonstra estar atento aos diferentes mecanismos textuais, lançando-se a sequências linguísticas que considere uma leitura que não cause estranhamento.

Desta forma, a busca de estabelecimento de sentidos para os períodos construídos, como observadas acima, vão aos pouco se despontando no transcorrer das oficinas. No episódio tratado a seguir, a procura de produção de sentidos aponta para a autonomia de escolhas. Assim, os participantes surdos se deparam com o texto: *Chefe navio aviso jogar ancora água*. Para dar continuidade ao período, P2 indaga E2: “Coloca o ponto final?” (Of2. C2. T1). Porém, a resposta de E3 que se configura em uma recomendação - “Avisa ele (o escriba)” - somente vem após P2 ter se decidido pela pontuação. Por sua vez, P5 sugere a vírgula. Entre as duas opções oferecidas pelos parceiros, a decisão final parece mesmo ficar com P6, o escriba, decidindo-se pela vírgula. Na mesma sequência, P5 dá uma demonstração de capacidade comunicativa ao sugerir ao escriba o advérbio “depois” para articular ideias por meio de uma circunstância temporal (Of2. C2. T9). É possível observar neste episódio que os participantes surdos envolvidos nestas operações empreenderam significativo trabalho de organização textual, refletindo, cada um a sua maneira, sobre a progressão temática.

A preocupação em relação ao planejamento textual também é objeto de consideração dos participantes surdos quanto aos aspectos textuais inerentes à língua escrita, como a utilização de letras maiúsculas em início de frase, por exemplo. Neste sentido, ao iniciar uma frase, P6 faz uso da letra minúscula e P2, prontamente interfere: “A letra P é maiúscula e não minúscula, coloca o P maiúsculo” (Of2. C4. T5). Como recurso gráfico utilizado em circunstâncias específicas, a utilização de letras maiúsculas, especificamente no início de períodos pode ser um fato linguístico corriqueiro. Contudo, ao nos reportarmos a sujeitos que fazem uso de uma língua cujo canal é visual e espacial e em cujas dimensões espaciais articulam-se os mecanismos sintáticos e semânticos, é de se entender a necessidade de torná-los consciente da utilização e dos procedimentos dos recursos de uma língua escrita. No fato em relevo, P2, já consciente de tal processo, introduz o escriba na compreensão de procedimentos diferenciados para a construção textual em foco.

O amadurecimento dos participantes surdos em relação ao planejamento textual e discursivo, considerando um possível interlocutor, pode ser observado no evento a

seguir. Para dar sequência ao período produzido O Simbad encontrou ilha verdade, P2 sugere: “Coloca o ponto final...não...coloca... depois” (Of 3. C1.T19). Ao optar pela continuidade do período por meio de orações independentes e ligadas por uma circunstância temporal, P2 demonstra certo desenvolvimento da capacidade de escrever utilizando elementos narrativos articulando ideias e conteúdos a partir de condicionantes textuais que concorrem para a construção de sentidos. O episódio aponta, ainda, avanços na competência de organização no registro escrito de um projeto de dizer, levando em conta que as dificuldades encontradas na escrita pelos sujeitos surdos são de ordens diversas daquelas observadas nos falantes do português.

O episódio acima se desdobra em cenas posteriores quando P1, o escriba, contesta a proposta de P2 de que Simbad teria, primeiramente, encontrado um homem na ilha: “Não... espera. O homem encontrou uma ilha, mas não encontrou o homem, encontrou um cavalo, ele encontrou o cavalo do homem” (Of3. C1. T41/42). A relação de P1 com a situação discursiva demonstra sua capacidade de recuperação da sequência lógica, na tentativa de imprimir coerência ao texto que está sendo produzido. A competência de expressão de P1 atrela-se à sua competência de planejamento textual.

Como reflexão sobre os episódios destacados, podemos assinalar que os participantes surdos, no tocante à organização textual, entenderam que a sequência dos enunciados no texto escrito não se faz por palavras soltas, mas obedece a certos critérios e princípios. O trabalho dos participantes surdos vem expresso nas escolhas sintáticas adequadas, no uso da vírgula, no emprego do advérbio articulando ideias por circunstâncias temporais, sinalizando o exercício profícuo de se colocarem como produtores de textos.

5.2.2 Coesão e coerência

Lançamo-nos, agora, a percorrer os episódios em busca de sinais que revelem as soluções apresentadas pelos participantes surdos para imprimirem sentido em seus textos. Ao discorrer sobre coerência e referenciação, Barbosa (2003, p. 140) relata que a coerência textual, “diferentemente da coesão, que geralmente está ligada a elementos gramaticais pontuais em um texto, é identificada no plano das ideias e vista como a condição de existência de um texto”.

Assim, em um evento ocorrido na oficina 1, podemos acompanhar como a coerência textual foi enfrentada pelos participantes surdos a partir de questões de referenciação envolvendo o seguinte período: Ele viu os homens com roupas elegantes e pajens dando doces e bebidas as pessoas (Of1. C5. T5). Após as discussões que levaram os participantes surdos a entenderem que o termo “pessoas” se referia aos “homens com roupas elegantes”, P2 o substitui por “os homens”. Sem ainda saber utilizar o elemento coesivo adequado responsável pela reativação do referente “homens elegantes”, P2 se vale da recorrência do termo para manter a coerência textual. Alertados por E4, os participantes percebem a repetição da palavra homem no texto, porém, P1 admite não ter a solução. Esta vem de P5 que sinaliza “A eles” (Of1. C5. T44), reconfigurando coerentemente o enunciado. A tentativa de P2 no reestabelecimento da cadeia coesiva pela repetição de palavras assemelha-se a estratégias utilizadas por escritores iniciantes. Todavia, aqui há que se considerar seu esforço, uma vez que na língua de sinais os discursos manifestam-se espacialmente, dispondo ali as personagens para referências de uma enunciação.

O recorte destacado, a seguir, traduz um trabalho de organização coesiva do texto relacionado à reativação de referentes. Dando sequência ao enunciado em que Simbad encontra a égua amarrada, é o momento de caracterizar o encontro deste com o cavaliço do rei. Frente a enunciação de P1 e P2 “Encontrou o homem”, P7 escreve “Encontrou ele” (Of 3. C2. T25). Apesar de P1 e P2 conhecerem ambas as formas escritas - homem e ele – sabem que precisam marcar a personagem (homem equivalendo à cavaliço do rei) e, portanto, não querem a indefinição do pronome ele utilizado por P7 que parece compreender ambas as formas como equivalentes. Os participantes precisam insistir muito para a mudança, o que acaba revelando que a persistência de P7 relaciona-se ao fato da mesma desconhecer a forma escrita da palavra homem. Todavia, o fato carrega-se de significação quando pressupõe a competência na maneira particular de P7 organizar o discurso. O fato de P7 desconhecer a forma escrita da palavra homem não a impede de organizar o texto, uma vez que se vale do pronome ele para dar conta da estruturação da sequência textual.

Apesar da repetição da palavra homem e do uso do pronome ele utilizados, respectivamente, por P2 e por P7, como solução para a organização textual se apresentar como um possível desvio, o fato ganha relevo frente às tentativas de ambos em acertar

no português, lapidando seus conhecimentos da escrita. Isto aponta para um movimento, movimento adiante na diversificação dos recursos da escrita, praticando, como fala Franchi (1987), a diversidade dos fatos gramaticais da língua.

5.2.3 Discurso direto e indireto

As questões de discurso que serão tratadas a seguir apontam para aspectos da narratividade que envolvem compreensão, produção e recepção textual. Dessa forma, investigaremos como os participantes surdos lidaram com as marcas linguísticas que operam nas transformações dos discursos, colocando-se em cena e tomando a palavra das personagens ou cedendo-a.

No exemplo apresentado a seguir destacamos o trabalho dos participantes surdos envolvendo discursos direto e indireto (Of1. C6. T5-27). Neste episódio, as interlocuções entre os pares surdos haviam se estabelecido em torno da enunciação de P1, que seguia na terceira pessoa, referindo-se à ação de Simbad, o carregador. Dessa enunciação, P3 consegue apenas transcrever **Simbad**. Como interlocutora atenta, P5, marcada pelos educadores, toma o turno e sugere ao escriba: “falou”, com clara intenção de mudança de discurso (Of1. C6. T13). Por sua vez, P1, fiel a sua posição inicial, mantém ainda o discurso indireto: (Simbad) falou que a vida (dele) era triste (Of1. C6. T19). Concordando com P1, E2, numa tentativa de instigá-los ao uso do discurso direto, toma a palavra de Simbad e enuncia na primeira pessoa “minha vida é triste, cansativa”, levando-os à reflexão das marcas deste discurso na Língua Portuguesa questionando-os: “se a pessoa falou, é necessário colocar o quê aqui?” (Of1. C6. T20). O destaque para o episódio ultrapassa as questões de pontuação, como dois pontos e travessão introduzidos no momento das discussões. Todavia, o episódio aponta para aspectos de narratividade que envolve compreensão, produção e recepção textual, uma vez que as tentativas dos participantes variam desde a utilização de conectivos para garantir a coesão textual até a manutenção do discurso indireto, revelando que conhecimentos adquiridos anteriormente estão se sedimentando. Em relação à narratividade, o recurso do discurso direto enriquece a imagem que os participantes surdos estão construindo de Simbad, o carregador, como aquele que compara sua precária situação com os privilégios dos homens do palácio.

Uma demonstração de que os participantes surdos avançam nas questões da narratividade (produção e recepção textual) vem de mais um episódio desenrolado em torno do discurso direto como processo de configuração de sentido. O texto, em questão, havia se configurado da seguinte forma: Encontrou o homem o que (Of3. C2. T57). O termo “o que” fazia referência à pergunta do homem (cavaliário do rei) à Simbad. A inconsistência da colocação da pergunta que comprometeria a recepção textual é percebida por P1 mediante a simples expressão de questionamento de E3. Assim, P1 solicita que a escriba apague o termo “o que” para que seja reescrito na linha abaixo. Acompanhando o raciocínio de P1, P2 sugere a colocação dos dois pontos, além de lembrar a escriba, perguntando: “E o travessão?” (Of3. C2. T75-79). Esta, por sua vez, dando ares de compreensão dos mecanismos utilizados na conversação que se estabelecerá entre as duas personagens, se pronuncia: “Diálogo” (Of3. C2. T81). Diferentemente do episódio anterior em que o discurso direto é marcado por interferência direta da educadora ouvinte, aqui são os participantes surdos que dirigem a enunciação, dando voz às personagens: - O que você fazendo aqui? (Of3. C2. T99).

O episódio analisado acima se desdobra, em cenas posteriores, em um evento de reorganização textual, marcando a intervenção autônoma de P2 que exhibe avanços nas questões dos discursos reproduzidos de forma direta quando da transcrição da fala de personagens. Estimulando os participantes surdos, E3 aponta para o período construído O que você fazendo aqui? e os questiona sobre quem teria feito a pergunta (Of3. C4. T5/7). Imediatamente P2 acrescenta acima do texto: O homem perguntou: (Of3. C4. T10). Assim, P2 reestrutura o discurso direto por meio da introdução de um verbo de elocução, para dar entrada à transcrição da fala da personagem na relação comunicativa. O recurso do discurso direto propicia ao leitor acompanhar o desenrolar do pensamento de uma personagem, uma vez que lhe demarca nitidamente sua voz, imprimindo sentido de verdade (FIORIN, 2006).

Como trabalho de linguagem, as transposições de discursos realizadas pelos participantes surdos apontam progressiva apropriação discursiva. No primeiro episódio apresentado, a enunciação em primeira pessoa vem ilustrada pelos educadores ouvintes, no segundo, os participantes surdos a resolvem por confabulação entre si, até que no terceiro, as negociações se desdobram em atitudes conscientes verificadas pela introdução do verbo de interlocução por P2. As manobras entre discursos,

especificamente do discurso direto, permitiram que os participantes surdos se exercitassem na formação discursiva, uma vez que o discurso direto é a simulação do dizer de um personagem como ato de enunciação.

5.2.4 Aspectos verbais

Os aspectos verbais agora tratados nos remetem às relações que os participantes surdos travaram com questões de ordem sintática, flexional, estrutural e discursiva. Os episódios destacados grifam o trabalho conjunto dos participantes surdo às voltas com processos de compreensão, adequação e construção de sentido.

A busca de relação de sentido para um período no qual o predicado de uma das orações está incompleto pode ser detectada a partir da observação de P4 frente ao texto até então produzido: *Ele viu os homens roupas elegante, pajens doces e bebidas os pessoas* (Of1. C3. T31). Na tentativa de estabelecer a ordem sintática do período, P4 chama a atenção do escriba: “Falta a palavra servir, os pajens servem doce e bebida às pessoas” (Of1. C4. T1). Apesar de a solução para a estabilização do enunciado sobrevir por meio do verbo dar, forma mais estável para os participantes surdos, a reflexão iniciada por P4 convoca todos os parceiros para ponderações sobre a função e a aplicabilidade do verbo. Ao acrescentar o verbo, P4 imprime significado à oração completando o predicado e clareando a informação sobre o sujeito: *Ele viu os homens roupas elegante, pajens dar doces e bebidas os pessoas* (Of1. C4. T2).

As reflexões em torno do verbo acrescentado prolongam-se em discussões significantes sobre flexão verbal quando P5 manifesta intenção em substituir o verbo dar por servir, flexionando-o para a forma de gerúndio: “S-E-R-V-I-N-D-O” (Of1. C4. T18). O educador, E4, buscando sistematização e indicando a multiplicidade das formas linguísticas, mostra aos participantes surdos a equivalência dos verbos, flexionando também o verbo dar. O escriba, P2, refaz o texto registrando a opção aceita pelo grupo: *Ele viu os homens com roupas elegantes e pajens dando doces e bebidas as pessoas* (Of1. C5. T5). A operação empreendida por P5 ganha significação se nos voltarmos para o fato de que na aprendizagem da língua escrita os surdos enfrentam, como aponta Lodi (2013), dificuldades relativas ao próprio processo, além de envolver a questão do diálogo entre línguas. A construção de objetos linguísticos complexos, como este caso em que os participantes surdos procuram se aproximar da estrutura do

português, substituindo “pajens dar doces e bebidas” para “pajens dando doces e bebidas”, requer um trabalho intenso sobre a língua, levando em conta que na língua de sinais a flexão verbal se dá por vias outras daquelas estabelecidas na língua portuguesa escrita.

Outro trabalho, dessa vez envolvendo flexão verbal de modo, revela sujeitos refletindo sobre as diferentes expressões de um fato. A ocorrência está descrita na cena em que o cavaliariço do rei convida Simbad para segui-lo até a caverna. Assim, P2 escreve: “Vem comigo” (Of3. C4. T50). No turno adiante P1 contesta: “Não está certo, é V-E-N-H-O comigo” (Of3. C4. T53). Apesar de a forma utilizada por P1 ter sido marcada pelo texto original “venha comigo”, o evento não perde sua significância. A especificidade deste dado nos dá, em certa medida, informações de como os participantes surdos recebem o texto escrito e produzido por eles mesmos. Ou seja, o dado nos reporta à maneira destes participantes refletirem, dentro do conjunto de sistematizações, suas experiências na língua portuguesa frente as possibilidades de escolhas e das variáveis da produção do discurso.

A seleção de formas dentro das diferentes possibilidades da língua tem seu reflexo no processo de desenvolvimento da linguagem. Assim, uma demonstração de maturidade linguística em construção pode ser colhida do episódio envolvendo os verbos descer e desembarcar. A partir do sinal de “descer” e de “desceram na ilha”, P1 e P5 procuram dar forma escrita à enunciação (Of2. C2. T14/15). Os participantes surdos demonstram conhecimento do conceito do verbo descer, porém, sabem que há outros modos de dizer naquele contexto. Em detrimento da forma mais estável para o grupo, preferem se arriscar na ampliação de vocabulário e assim, apoiando-se no glossário, registram “descembarcar”. O equívoco quanto ao registro pode estar relacionado à analogia com o verbo “descer”, tanto na forma escrita quanto na semântica. Entretanto, não é o equívoco que se deseja destacar, mas a busca de formas de dizer mais adequadas e elaboradas para diferentes contextos, o que revela maturidade linguística em construção. Ou seja, deixar o domínio cristalizado – sinal/palavra ou conceito /palavra e ir para a pluralidade de modos de dizer e de melhores modos de dizer em diferentes situações textuais é demonstrativo de uso efetivo da língua.

A busca de melhores modos de dizer, como indicativo de individualidade do falante no emprego da língua, pode ser observada em um episódio de seleção de forma verbal. Neste sentido, trazemos um exemplo de adequação verbal que envolve o texto

tanto em sua organização quanto em seu funcionamento enunciativo. O texto até então trazia a ideia de que as pessoas que desembarcaram na ilha “fizeram fogo”. Embora a adequação verbal sugerida por P1 - “Não é fazer fogo, você precisa colocar que é acender, entendeu?” (Of2. C3. T32) - tenha marcas de preferências, uma vez que a forma “fazer fogo” é cabível no contexto, traz a língua para o plano de seu funcionamento social, histórico e cognitivo. Ou seja, os sentidos das expressões se produzem situadamente e as escolhas dessas expressões se vinculam às experiências do sujeito enunciador. E em se tratando de um sujeito surdo às voltas com uma língua diferente da sua, demonstra um trânsito para a autonomia de expressão na língua escrita.

Mais uma ocorrência relacionada a verbos é destacada, agora, como reveladora da competência na produção e recepção textuais. As interlocuções entabuladas em torno dos verbos falar, avisar e gritar estão expostas em uma longa sequência da oficina 2. O mote para as discussões é a enunciação de P2 que ao sinalizar o verbo avisar tinha a intenção de registrar o verbo falar (Of2. C4. T6/9/11). Desafiando os participantes surdos ao desenvolvimento do tema, E2 propõe na sequência o verbo gritar. Alternando-se nas propostas, P1 e P2 expõem argumentos, enquanto P1 enfatizava sua sinalização: “Gritou...gritou...gritou...” (Of2. C4. T22). O verbo a ser escolhido tinha que satisfazer a premência de um chamamento frente ao perigo que ameaçava a tripulação do navio. A convincente evocação de P1 persuade P2 à seguinte enunciação: “A pessoa gritou: aqui não é ‘coloca aqui’ isso, não é ilha, aqui...” (Of2. C4. T36). As diferentes leituras de verbos equivalentes influenciaram a direção dada ao texto, ou seja, a escolha de um verbo dirigiu os rumos da enunciação. A seleção adequada do verbo satisfaz, não só as exigências textuais (gramaticais), mas principalmente, as exigências discursivas dando densidade e historicidade ao texto.

Na mesma direção, diferentes percepções e representações de mundo definem a utilização do verbo afogar. Assim, sob a enunciação de P2, o escriba havia registrado: *Eu afoga* (Of2. C5. T21). Intervindo, P5 contesta: “O quê? Apaga, ele não afogou, não morreu” (Of2. C5. T22). Defendendo-se, P2 reafirma sua concepção: “Afogou sim” (Of2. C5. T25). Todavia, a divergência de conceitos acaba levando os participantes surdos a um trabalho reflexivo que amplia seus recursos para a construção de sentidos, uma vez que a conciliação se estabelece por meio do enunciado: “Eu afoga, depois encontrei o barril...” (Of2. C5. T 27). A coerência foi enfim construída pelos

interlocutores como resultado do intercâmbio entre aspectos textuais (verbais) e representacionais (mundo das ideias), expandido o conceito do verbo afogar.

O tratamento dado ao texto pelos participantes surdos, relativo aos aspectos verbais, nos permite apontar que estes realizaram fundamentais reflexões para a apropriação de novos saberes na construção e aprimoramento do português. Operando com a palavra escrita, por embates e consensos, estes participantes se movimentaram, muitas vezes, autonomamente estabelecendo relações de sentido, acrescentando e flexionando verbos, selecionando formas adequadas, arriscando novas formas e satisfazendo as exigências discursivas.

5.2.5 O uso da preposição

Pretende-se expor, a seguir, episódios protagonizados pelos participantes surdos que desvelem as operações concernentes às preposições por eles realizadas. Demarcando a função das preposições bem como seu processo de utilização na construção dos discursos, apontaremos as estratégias que estes participantes lançaram mão para construir e organizar suas experiências relativas a tal objeto linguístico.

Significativa reflexão sobre o funcionamento de preposições se estabelece a partir da intervenção de E2 que induz os participantes surdos a melhorar o texto: “Que palavra podemos colocar entre homem e roupas para melhorar essa escrita?” (Of1. C4. T6). O texto, em seu caráter provisório, pode se transformar, assim como se transformam os participantes frente a suas escolhas e tentativas de registro adequado. A sugestão de P4, em forma de pergunta “O-S? Não é? A-S? (Of1. C4. T9), alavancam as reflexões empreendidas por P2, P3 e P5. Em suas tentativas, ao mesmo tempo em que colocam em jogo seus saberes, ampliam a língua portuguesa, diferenciando os recursos com os quais sinalizam e escrevem. É, pois, nesta prática de diversidade que os fatos gramaticais da língua que buscam sistematizar, o português, se assentam. As intervenções provisórias lançadas pelos participantes surdos suscitaram, no outro, reflexões que reverberaram em si mesmos. A proposta acertada por P5 “Ele viu homens C-O-M” (Of1. C4. T12), não surgiu sem um intenso exercício de construção coletiva de um fato linguístico que exigiu suposições e conjecturas concernentes à estrutura do português escrito.

No episódio, a seguir, temos uma demonstração pontual de amadurecimento sobre questões gramaticais, caracterizando certa familiaridade dos participantes surdos com fatos da língua concernentes à preposição. Ao apontar para o sintagma nominal “ilha verdade”, E3 desperta imediatamente em P1 a consciência da falta da preposição: “precisa colocar preposição, precisa colocar preposição, conhece? Preposição?” (Of3. C3. T6). A sequência que se desenrola até a solução dada por P2 “coloca o DE” (Of3. C3. T29), está carregada de reflexões sobre a linguagem aplicada ao texto escrito. Ou seja, está permeada por tentativas partilhadas e por construções de hipóteses revelando que o sujeito não é somente aquele que se apropria do sistema de escrita, mas aquele que constrói na parceria como outro e abre possibilidades de (re)formulação (FRANCHI, 1987). Tentando estabelecer uma relação entre os dois termos, os participantes surdos se exercitaram entre possíveis variáveis, aventurando-se no que já sabiam do português (combinando ou contraindo artigos e preposições). A dificuldade em lidar com preposições é uma dificuldade natural de quem aprende outra língua, pois, diferentemente dos substantivos, adjetivos e advérbios que carregam conteúdos em si (palavras lexicais), as preposições não carregam um significado explícito (palavras gramaticais). Porém, mesmo levando em conta esta dificuldade, observa-se que P1 se valoriza como um sujeito de escrita ao questionar o educador em relação aos conhecimentos deste sobre preposição. De certa forma, a posição de empoderamento licencia P1 a operar livremente com hipóteses, mesmo que estas ainda não satisfaçam às exigências gramaticais.

No primeiro episódio aqui discutido, a questão da preposição já havia sido enfrentada, porém, sem adentrar valores categoriais e de nomenclatura. No dizer de Franchi (1987, p. 35), “é no longo exercício de operação sobre a linguagem e a língua que se pode compreender melhor a função da morfologia na sintaxe”, e, conseqüentemente “o valor categorial dos diferentes papéis que os elementos desempenham” nas estruturas sintáticas. Fazendo uso das palavras do autor, concluímos que antes de saber o que é uma preposição é necessário “ter-se servido efetivamente dessas distinções gramaticais no trabalho de construção e reconstrução das expressões”. São estas atividades epilinguísticas que tornam ativo o conhecimento que os aprendizes trazem de outras experiências, abrindo-lhes as portas para a sistematização gramatical para que um dia se possa falar em atividade metalinguísticas (FRANCHI, 1987). No episódio relatado podem-se ver avanços na capacidade dos participantes surdos quanto à

diversificação dos recursos com os quais sinalizam e escrevem, colocando em prática um fato gramatical (preposição) como sinal da diversidade das línguas aí envolvidas.

Dos episódios destacados, ressalta-se que o trabalho dos participantes surdos, delineado por conjecturas coletivas sobre as marcas da preposição, foi pontuado pela intervenção de E2 que os chama a uma reflexão. Todavia, a diferença entre o primeiro e o segundo episódio se estabelece pela qualidade da intervenção dos participantes surdos que já se despertam, no segundo episódio, para este fato gramatical com consciência, uma vez que haviam se exercitado efetivamente nos valores da preposição no uso da língua.

5.2.6 O uso do adjetivo

Investigaremos as ocorrências de adjetivos na produção escrita dos participantes surdos para além de aspectos meramente gramaticais, voltando-nos para dimensões discursivas, ou seja, nos voltaremos também para o viés da construção de sentido. Para a produção do texto, os participantes surdos procederam a uma seleção lexical e gramatical na tentativa de imprimir determinados sentidos que correspondessem à situação de comunicação por eles enfrentada.

Despontando como uma proposta de projeto de dizer por meio da utilização de adjetivos, o episódio agora destacado permite que olhemos para a atuação de P1 como uma operação de singularização do sujeito na linguagem. O fato pode ser observado na enunciação de P1: “Precisa escrever que a ilha era bonita” (Of2. C2.T19). Apesar de o evento significar uma importante reflexão sobre a linguagem, colocando em jogo saberes que podem dar expressividade para a língua em foco, este não se concretiza em texto, talvez por não levar, na concepção dos outros participantes surdos, consequências decisórias para o desfecho daquela parte da história: a suposta ilha, bonita ou não, seria a desgraça de Simbad, o marujo. Todavia, ao se propor a caracterizar a ilha, P1 se desponta como um articulador de discurso capaz de utilizar elementos expressivos por meio de escolhas estéticas.

O evento detalhado a seguir também trata da utilização de adjetivos, porém, agora a aplicação deste tenha um sentido talvez mais concreto quando comparado à cena acima discutida, uma vez que é materializado no texto por seu caráter de

necessidade para a consecução do desfecho de um episódio. É assim que a enunciação de P2 se configura em texto concreto: **Eu afoga depois encontrei o barril e vento bom, achei uma ilha** (Of2. C5 T36). O sintagma “vento bom” se desdobra quanto ao significado, uma vez que o substantivo vento qualificado com o adjetivo bom representa a salvação de Simbad, o marujo, que fora levado pelo vento e pela correnteza a uma ilha de verdade. O adjetivo bom, ainda, antecipa a situação favorável de Simbad ao chegar à ilha e encontrar acolhida junto ao cavalição do rei. Neste sentido, o adjetivo agrega historicidade, estabelecendo uma relação de natureza discursiva entre a situação de Simbad e aquela circunstância. O fato aponta para um amadurecimento do modo como P2 se organiza para acionar os mecanismos necessários para acessar determinada enunciação.

A análise acima nos permite recuperar o desempenho de sujeitos surdos no tratamento dos adjetivos. Merece destaque o fato de que as informações adicionadas pelos participantes surdos por meio dos adjetivos carregam de historicidade a enunciação de cada um deles. Ao buscarem nos adjetivos expedientes para resolverem questões de comunicação, dão prova de maior domínio do funcionamento linguístico na construção de sentidos em outra língua.

5.2.7 Questões lexicais

Com o objetivo de registrar dados singulares, trataremos, neste momento, das questões lexicais enfrentadas pelos participantes surdos, percorrendo, por meio dos episódios destacados, as soluções, os acertos e os equívocos referentes às estratégias de acesso ao léxico, ampliação vocabular, autonomia da escrita de palavras, entre outros. O trabalho de adequação dos textos produzidos e escritos pelos participantes surdos à situação de comunicação, presente nas oficinas, pode revelar como esses sujeitos lidaram com a palavra escrita.

Destacaremos, a seguir, uma sequência que nos permite visualizar estratégias de acesso ao léxico. Para garantir sentido a sua enunciação “O chefe do navio avisou para jogar a âncora” (Of2. C1. T1), P2 desenha no ar uma âncora. Partindo da concepção defendida por Freitas (1998, p. 147), acreditamos que a dificuldade de P2 não seja de ordem conceitual, mas de “organização de mecanismos necessários para conseguir

acessar o léxico”. Desta forma, a acessibilidade vem por meio de estratégias discursivas, nas quais P2 se orienta pelo significado a partir do campo visual e perceptivo, configurando-se como seu modo de dizer. O desenho da âncora no ar permite a emergência de sentido da palavra dada em datilologia por E2. Assim, a datilologia sobrevém de forma contextualizada, pois quando E2 sinaliza uma âncora caindo em algum lugar é imediatamente imitada pelos participantes surdos que procuram dar um sentido narrativo à proposição daquele enunciado, aparentemente se apropriando dele.

As estratégias das quais os participantes surdos se valem para chegar à palavra escrita se diversificam à medida que buscam construir sentido para o que pretendem dizer. Assim, uma importante manobra que os participantes surdos realizam para a abertura de caminhos para atingir a palavra que corresponda adequadamente ao contexto está relacionada à flexão de gêneros nos substantivos. Ao registrar a palavra cavalo, P1 indaga os parceiros sobre a utilização apropriada do artigo: “A ou O?” (Of3. C1. T43). Sabendo se tratar, naquele contexto, de uma égua e, demonstrando ter noção da flexão de gêneros, P7 diz: “A cavalo é A” (Of3. C1. T45). Por seu turno, P1 emenda: “Cavalo F-E-M-E-O”. “Como se escreve égua? Como se escreve?” (Of3. C1. T47/49). Na falta da palavra égua em português, a qual reconhece o sinal em Libras, P1 resolve a questão lançando mão de outros modos de dizer em língua de sinais para indicar o sexo do referido animal. A intervenção de P2 arremata as discussões tentando eliminar da expressão produzida as marcas deixadas por influência da língua de sinais avançando no português escrito: “Está O lá. É A. (Of3. C1. T55/56). A interferência de P2 leva P1 ao ajuste: cavalo femea.

As estratégias discursivas discutidas acima se prolongam em episódios posteriores. Apesar de satisfazer a intenção comunicativa, o termo “cavalo femea” não satisfaz a intenção de P1 que também tem o propósito de eliminar as marcas da língua de sinais do português. Com tal propósito, P1, resolvendo a inconsistência, talvez por meio da memória de leitura, solicita que P7 apague o termo “cavalo femea” para substituí-lo por “égua”. É interessante registrar que o episódio vem marcado pela autonomia de escrita uma vez que traz a seguinte recomendação: “Coloca o acento agudo no É...certo...” (Of3. C2. T6). O participante se vale da configuração da mão em E (mão esquerda), acentuando-o com o indicador da mão direita.

Observamos que muitas vezes a dificuldade de os participantes surdos adentrarem novas palavras não estava relacionada ao desconhecimento das mesmas em

relação à ideia e aos conceitos, mas sim no estabelecimento dos modos para acessá-las na forma escrita. Isto foi observado nas diferentes manobras para registrarem certas palavras em português que merecem ser destacadas. Nota-se que seus ensaios não são aleatórios. Assim, quando P7 enuncia que o cavalo estava amarrado no tronco pelo pescoço, P1 pergunta como se escreve o verbo amarrar (Of3. C1. T61/62). Em seu auxílio P2 faz a datilologia: “M-A-R-M-A-R-A-D-O (Of3. C1.T64). Entretanto, P1 grafa de modo a se aproximar da palavra correta: **Marado** (Of3. C1. T65). O fato revela a tendência de os sujeitos surdos lerem e escreverem, como pontuam Gesueli e Góes (2001), a partir do aspecto visual da escrita, ou seja, tomando o registro enquanto signo visual. No episódio aqui discutido, os participantes surdos não tinham ainda dado conta da integralidade daquela palavra que deveria ser escrita. Da mesma forma, ao tentar escrever naufrago, P2 faz um recorte da palavra: **Quafrago** (Of3. C4. T37). Em consonância com as autoras acima, podemos dizer que os participantes surdos compuseram as palavras recortando-as a partir daquilo que conseguiram memorizar durante as atividades de leitura.

Rastreando, ainda, os modos como os participantes se organizavam para conseguir chegar ao registro escrito de palavras já internalizadas, buscaremos um dado que ressalta a interlocução na construção de objetos linguísticos. O evento trata da incorporação lexical e apreensão de sentidos. As estratégias para acessar a palavra caverna têm seu início com a enunciação de P1: “Casa redonda” (Of3. C4. T63). Esta é seguida pela manifestação de P7: “Pedra” (Of3. C4. T64). Nota-se que ambos sabem do que estão falando, contudo, ainda não atingiram o léxico desejado. Neste sentido, buscam similaridade a partir do aspecto visual, ou seja, a partir do armazenamento das informações visuoespaciais construídas durante as exibições do vídeo narrado em Libras que trazia a gravura de uma caverna. Utilizando estratégia semelhante, E3 desenha na lousa uma casa convencional e uma caverna, denominando-as, uma vez que é desejo dos participantes surdos registrar o vocábulo ‘caverna’. Neste sentido, a ampliação e a apropriação lexical transparecem na relação dinâmica entre os participantes surdos e a linguagem: são sujeitos que, não apenas se apropriam de uma dada palavra, mas que constroem com os outros, fazendo-se locutores e interlocutores. É assim que expressões como ‘casa redonda’ e ‘casa de pedra’ se conformam como elementos lexicais de representação de que os participantes surdos se servem para interpretar a palavra ‘caverna’, enfim registrada.

A diversificação de mecanismos de abertura de caminhos para se chegar à palavra escrita, levada a cabo pelos participantes surdos, aponta avanços de sujeitos que se impuseram na interlocução, mesmo nos supostos equívocos, ou dúvidas (como se escreve?), como sujeitos da linguagem. Desenhando no ar, registrando palavras por recortes incompletos, tentando eliminar as marcas da língua de sinais, mas, ao mesmo tempo se valendo dela os participantes surdos se ocuparam do português com determinação.

Destacamos, assim, ao longo das três oficinas, aspectos concernentes às questões discursivas da produção textual. Aqui, o texto, como material linguístico e como fruto das enunciações, se prestou, em seu aspecto formal e enunciativo, ao nosso mergulho nas operações da linguagem empreendidas pelos participantes surdos. Deste mergulho emergiram as intervenções, autônomas ou mediadas, de sujeitos às voltas com a escrita em Língua Portuguesa, revelando certezas e inconsistências, medos e atrevimentos, avanços e recuos diante de outra língua.

Este movimento vem evidenciado pela evolução dos participantes surdos quanto ao planejamento textual, relativo à organização da escrita, nas decisões autônomas ou negociadas de recuperação de sequências lógicas por meio de pontuação, de advérbios temporais ou, ainda, por princípios de coesão e coerência. Os avanços também estão registrados nas manobras de mudança de discurso, desde os momentos em que agiram mediados diretamente pelos educadores, até os momentos em que dão mostras de autonomia lidando com verbos de elocução. No trato com os aspectos verbais, os participantes revelaram progressiva maturidade linguística: da produção de frases sem verbo até ao estabelecimento da ordem sintática por adequação verbal de acordo com exigências textuais e discursivas. Acompanhamos o despertar dos participantes para o uso consciente das preposições e dos adjetivos. No tocante a estes últimos pudemos observar a evolução na qualidade de sua aplicação ao resolverem questões de comunicação e de narratividade de seus enunciados. Finalmente, grifamos os esforços desses participantes surdos na organização de mecanismos para acessar o léxico.

A linguagem, pontua Barros (2003. P. 21), “é o lugar de revelação do sujeito, tanto na sua expressão subjetiva quanto na abordagem crítica da realidade”, devendo ser “lugar de encontro e não de dominação”. Foi olhando a linguagem como lugar de

confluência que seguimos as operações empreendidas pelos participantes surdos. Constatamos que as interações e a qualidade destas tiveram um papel imprescindível na construção dos processos linguísticos dos participantes surdos. A língua não é reflexo da subjetividade psicológica, mas sim das relações estabelecidas entre os falantes (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010). Desse modo, as oficinas, como ambiente interacional de aprendizagem, se definiu enquanto espaço de produção de linguagem, no qual os participantes surdos puderam se completar pela confluência das vozes de seus pares e dos educadores ouvintes.

Neste sentido, a qualidade das interações nas oficinas propiciou a ressignificação de aspectos gramaticais, uma vez que os participantes surdos puderam refletir sobre a língua portuguesa escrita, tomando, aos poucos, a consciência de sua sistematização e funcionalismo. Atores da aprendizagem, estes participantes protagonizaram o ato de aprender, colocando em jogo saberes construídos na experimentação e nas trocas. A escrita fez-se, então, na interação entre pares como um constante processo mediado pelo diálogo e nas tensões discursivas.

5.3 Índícios de Autoria

Para rastrear indícios de autoria nos textos escritos e produzidos pelos participantes surdos, partimos do princípio de que o esforço desses participantes em produzirem um bom texto já aponta para a questão de autoria. O trabalho de produção textual escrita (reescrita de uma história de aventura) possibilitou que os participantes surdos se fizessem sujeitos agentes e locutores efetivos de um texto que se singularizou a partir do texto original lido. Dessa forma, partimos do conceito de autoria como um processo em construção, vinculado à singularidade e ao projeto de dizer de cada um dos participantes surdos. O texto produzido coletivamente contemplou aspectos peculiares de cada participante que ali imprimiu sua vontade, seus saberes sobre a Língua Portuguesa e seus conhecimentos construídos nas diferentes práticas sociais.

Nestas condições, os textos produzidos se fizeram locus propício para o reflexo da individualidade na linguagem, podendo revelar, como aponta Bakhtin (2006), diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual, uma vez que autor é aquele que se revela como organizador de discursos, cujo estilo se mostra por meio da seleção de recursos linguísticos e enunciativos oferecidos pela língua.

Pensar em autoria pelo viés bakhtiniano implica pensar no contexto das oficinas em que os participantes surdos agiram. Enquanto prática discursiva, o processo de escrita coletiva supôs diferentes sujeitos em um trabalho de produção de sentidos. Tal processo nos remete ao princípio dialógico, aos elementos sociais e históricos que formaram as oficinas e à singularidade de cada participante. Para Bakhtin (2006), em cada enunciado pode se sentir a vontade discursiva do falante que ao se manifestar discursivamente realiza um trabalho de autoria a partir de um projeto de dizer (o que dizer – conteúdo temático e como dizer – estilo). Portanto, frente às escolhas enunciativas, os sujeitos registram singularidades, particularizando sua enunciação.

Todo gênero de discurso, no parecer de Bakhtin (2006), traz seu estilo próprio de enunciação, no interior do qual se constrói o estilo individual. Por esta visão enunciativo-discursiva de gênero, todo enunciado pode refletir a individualidade de quem o produz, ou seja, pode ter estilo individual. Embora o estilo seja um elemento integrante do gênero, isso não significa que o estilo de linguagem do enunciador não possa ser objeto de estudo, uma vez que dentro dos gêneros produzidos podem surgir os efeitos de individualidade.

Neste sentido, Fiorin (2008, p.46) nos mostra que estilo, na perspectiva bakhtiniana, é um “conjunto de procedimentos de acabamento de um enunciado”, resultante de uma seleção de recursos linguísticos, dos quais o enunciador lança mão. Ou seja, estilo representa o “conjunto de traços fônicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, enunciativos, discursivos” que marca a “especificidade de um enunciado”, gerando “um efeito de sentido de individualidade”. Tais particularidades discursivas e textuais podem atestar as marcas do autor em seu texto. No entanto, para Fiorin, Bakhtin não nega o dialogismo como elemento constitutivo do enunciado, uma vez que “o estilo define-se dialogicamente”, na parceria com o discurso do outro.

Ao discutir questões relativas ao estilo das linguagens estruturadas da ciência, Possenti (1993, p.156), reportando-se à obra *Filosofia do Estilo* de G.G.Granger (1968), nos mostra que para se descobrir a marca de um trabalho, o pesquisador deve comparar “os estágios, os percalços, os progressos, as mudanças de direção”, ou seja, analisar todas as tentativas utilizadas para se chegar à estrutura que represente o fenômeno. Tal trabalho revela o “jogo sutil da forma e do conteúdo”. Assim, Possenti se posiciona:

Ora, uma abordagem do estilo, para ter algum sentido e não somente da ótica da análise do discurso, deve considerar o papel da forma na constituição do sentido e a pressão do sentido, seu papel, como um dos condicionadores da seleção, da escolha de uma forma. (POSSENTI, 1993, p.170).

Refletindo, pois, sobre as modalidades de individuação do sujeito na linguagem, a partir de Granger (1968), Possenti (1993) opta pela noção de escolha (atividade de, trabalho de) como traço constitutivo básico do estilo, considerando neste trabalho o processo de construção da linguagem e, não somente o produto final. Nesta direção, Possenti (2002) argumenta que não basta a um texto cumprir as exigências gramaticais para ser considerado um bom texto, apesar de ainda se sustentar a ideia de que o conhecimento da língua (das regras gramaticais) é que faz de um texto, um texto. O autor ainda nos alerta que também não basta que um texto satisfaça as exigências textuais, ou seja, que apresente nexos de coesão e obediência à coerência para ser considerado um texto de qualidade.

O texto pode ser absolutamente inosso (o que não quer dizer apenas deselegante), p. ex., porque não marca a posição do autor; em suma, por não se assemelhar em nada aos textos que foram consagrados como bons textos (POSSENTI, 2002, p. 112).

As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, e, portanto, trata-se “de fazer com que entidades e ações que apareçam num texto tenham exatamente historicidade” e sentido (POSSENTI, 2002, p.112). Para tornar objetiva a noção de autoria, Possenti (2002) considera a noção de singularidade, aproximando-a com as questões de estilo e assim, se pronuncia:

Em suma: há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente - o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido (POSSENTI, 2002, p. 121).

Embasados nos conceitos acima, buscaremos autoria, ou indícios dela nas enunciações e nos textos escritos e produzidos pelos participantes surdos nas três

oficinas que compõem o *corpus* de nossa pesquisa. A despeito de os participantes surdos enunciarem a partir de um texto fonte, a busca de indícios de autoria é possível, uma vez que os sujeitos enunciam sempre de posições históricas determinadas e de horizontes sociais distintos. Dessa forma, os participantes surdos não estavam impedidos de se pronunciarem por outros modos de dizer, embora seguissem uma história dada. Sabiam que podiam se aventurar, uma vez que não foram estimulados a uma transcrição mecânica do original, mas a uma produção que se identificasse com o texto fonte. Rastreamos, a seguir, algumas marcas deixadas pelos participantes surdos como indícios de autoria no desenrolar das três oficinas analisadas.

É importante registrar que os indícios de autoria vão emergindo ao longo das oficinas, à medida que os participantes vão, aos poucos, ocupando seus lugares como sujeitos da linguagem. Porém, para efeito de visibilidade e de organização didática agruparemos, por participantes surdos, os episódios que trazem efeitos de autoria. Sem desmerecer a participação de todos os sujeitos que em um momento ou outro se projetaram por suas singularidades, o elenco de participantes, aqui apresentado, foi escolhido pela atuação que atendeu, no contexto restrito e específico das três oficinas, aos parâmetros teóricos que nos guiaram no conceito de autoria. A ordem de apresentação, não atendendo a critérios de importância de *performance*, seguirá a mesma ordem de identificação quando das transcrições: Denis - P1, Dalton - P2, Janaína - P5 e Júlia - P7.

5.3.1 Em cena Denis - P1

Identificaremos, ao longo das três oficinas, as singularidades de P1 como resultado de seu trabalho com a linguagem, nas escolhas entre as múltiplas possibilidades de expressão.

A escolha como marca de um trabalho, caracterizando preferências na maneira de representação de um fenômeno, pode ser detectada quando P1, entre os recursos expressivos faz uma seleção: “Precisa escrever que a ilha era bonita” (OF2. C2. T19). Admitindo a diversidade de recursos como fonte constitutiva da língua, a escolha do adjetivo “bonita”, entre outras possibilidades, evidencia o trabalho de construção da linguagem empenhado por P1. Neste sentido, Possenti (2002, p. 158) declara que “se o locutor busca, dentre os possíveis, um dos efeitos que quer produzir em detrimento dos

outros”, terá que optar entre “os recursos disponíveis, terá que ‘trabalhar’ a língua para obter o efeito que intenta”. Aí reside o estilo, conclui Possenti (2002 p. 158), “no *como* o locutor constitui seu enunciado para obter o efeito que quer obter”. A enunciação de P1 o revela um articulador de discurso atento aos elementos expressivos, e, tal processo de escolha se avulta como constitutivo do estilo. Assim, pode-se considerar que houve estilo e indícios de autoria, pois houve marcas de trabalho de P1 na linguagem. A observação de P1 implica no reconhecimento de procedimentos de elaboração textual e consciência de escolhas estéticas, ao buscar recursos expressivos que individualizariam sua escrita, a partir de seu projeto de dizer, mesmo se tratando de uma reescrita. A escolha por caracterizar a ilha com a palavra “bonita”, entre outras opções como “bela”, “linda”, ou ainda, “encantadora”, dada pelo texto, não tem apenas a finalidade de adequação contextual, mas, como processo de escolha, implica em uma atividade linguística de um sujeito em busca da constituição de um *ethos* discursivo. Ao designar a ilha de “bonita”, P1 detalha, caracteriza e contextualiza o espaço por onde as personagens agem, conferindo proximidade do leitor ao texto. Tal efeito de sentido buscado por P1 evidencia certa competência comunicativa que marca seu trabalho de construção da linguagem.

Na mesma direção, manifestando, ainda, preferências linguístico-discursivas, agora em busca de significação para si e para o outro, P1 marca sua posição de sujeito de linguagem. O episódio em que os tripulantes do navio acendem o fogo para cozinhar se configurou no texto produzido pelos participantes surdos como “[...]pessoas descembarcar ilha faz fogo [...] (Of2. C3. T31). Frente ao texto P1 se pronuncia: “Não é fazer fogo, você precisa colocar que é acender, entendeu?”(OF2. C3. T32). O conteúdo a ser expresso tem como referência um lugar social de relações pessoais e culturais. Pressupondo que a forma “fazer fogo” não seja tão usual, P1 incorpora o discurso mais corrente, ou que lhe pareça mais próximo - “acender o fogo”. De acordo com Possenti (1993, p. 205), as formas linguísticas trazem uma história e nesta história “as formas carregam-se de marcas, como as velhas árvores cheias de parasitas”, cujas marcas se responsabilizam pela seleção de uma palavra num grupo de palavras que poderiam considerar-se sinônimas”. Com base em seu conhecimento de mundo e da leitura do texto, P1 escolhe a forma que mais lhe parece adequada. Mesmo optando pelo discurso mais corrente, recorrendo à memória social e conhecimento de mundo, pode-se vislumbrar a função de autor mobilizada pela posição de sujeito investida por P1 que

não apenas repete o discurso usual, mas, se posiciona no contexto histórico-social contestando a enunciação dos parceiros. Dessa maneira, P1 consegue transpor seu discurso para o texto que está sendo produzido coletivamente, enfrentando posições contrárias às dos participantes da oficina.

As escolhas linguísticas, determinando direções das enunciações, se caracterizam como expressão de singularidade. Neste sentido, a partir das negociações em torno dos verbos “falar” e “avisar” estimuladas por E2, pode-se observar num trabalho de escolha linguística operado pelos participantes surdos. Ao levantar a dúvida “Falou ou gritou, há diferença, qual usar?” (OF2. C4. T22), E2 instiga os participantes a selecionarem o verbo adequado. A eleição do verbo “gritar” se deve, principalmente, à expressividade que P1 imprime ao sinal de gritar, intensificando-o frente à situação crítica que Simbad e os tripulantes do navio enfrentavam. O verbo “gritar” confere densidade ao texto cumprindo a emergência do apelo *Aqui não é ilha não* (OF2. C4. T36) com mais veemência do que os verbos “avisar” e “falar”. O verbo eleito traz, dessa forma, mais propriedade e conveniência aos fatos que vinham sendo narrados, demonstrando que a escolha linguística privilegiou o contexto, dando verossimilhança às representações das coisas e dos fatos. Na esteira de Possenti (1993), podemos dizer que se participantes surdos buscaram, dentre os possíveis, um dos efeitos que queriam produzir em detrimento de outros, tiveram que optar dentre as alternativas disponíveis e operar sobre a linguagem para atingir o efeito desejado. Assim, o bom texto e um texto de autoria têm mais a ver com o *como* do que com o *quê* (POSSENTI, 2002).

Partindo desses pressupostos de Possenti (2002) e, tomando autoria como um processo em construção vinculado à individualidade do escriba que se pronuncia em um texto produzido coletivamente, buscaremos, no exemplo a seguir, o *como* P1 constrói seu enunciado frente a determinado enunciado de P2. Ao narrar que Simbad teria encontrado um homem ao chegar à ilha (OF3. C1. T40), P2 não contempla determinado fato que P1 considera importante para o desfecho do episódio. Em busca de imprimir densidade ao texto e agregar uma informação que movimentaria a narrativa, P1 contra argumenta: “Não... espera. O homem encontrou uma ilha, mas não encontrou o homem, encontrou um cavalo, ele encontrou o cavalo do homem” (OF3. C1. T41/42). A sequência oferecida por P1 imprime novo direcionamento aos fatos narrados, colocando-o como sujeito ativo que esboça seu *querer dizer*, sinalizando indícios de autoria em construção.

Rastreando, pois, o trabalho de P1 em suas manifestações singulares, identificamos sua atuação na seleção de recursos expressivos, preferências linguístico-discursivas, busca de determinados efeitos que se fizeram marcas condicionantes de indícios de autoria.

5.3.2 Em cena Dalton - P2

Os episódios agora apresentados e discutidos se referem às ocorrências que individualizaram P2 no processo da escrita. Tentaremos acompanhar os passos dados pelo participante, em cujas pegadas poderão estar as marcas distintivas de seu modo enunciativo.

Um trabalho de escolhas enunciativas e tomadas de posições de interlocutores em busca de produção de sentido pode ser resgatado na sequência em que P2 e P5 defendem suas diferentes maneiras de representação de um fenômeno, segundo suas conjecturas. A sequência refere-se ao episódio em que Simbad cai no mar e não consegue voltar ao navio. Frente ao registro de P2 *Eu afoga* (OF2. C5. T21), P5 se impõe: “O quê? Apaga, ele não afogou, não morreu” (OF2. C5. T22). A sequência de discussões avança entre argumentos e contra-argumentos resultantes de inferências sobre o verbo afogar. Entretanto, a análise aqui empreendida não se restringe ao fato de Simbad ter morrido ou não, mas tenta alcançar os interlocutores enquanto responsáveis por aquilo que dizem e com a individuação com que se fazem presente no texto, com seus conceitos, condições e restrições que interferem em suas possibilidades de escolhas. Marcando sua posição que desvela outra compreensão sobre o verbo afogar, distinta, portanto, da apresentada por P5, P2 completa: *Eu afoga depois encontrei o barril* (OF2. C5. T27). Mantendo o verbo, P2 não só marca sua compreensão do enunciado, como também reestrutura o texto segundo objetivo de seu discurso.

Considerando a importância da noção de trabalho com o texto manifestado nas escolhas de diferentes modos de dizer apontado por Possenti (1993), analisaremos a extensão do evento acima a partir dos efeitos de um componente expressivo que individualiza a enunciação de P2. O exemplo vem do registro efetuado por este escriba: *Eu afoga depois encontrei o barril e vento bom, achei uma ilha* (OF2. C5. T36). O adjetivo “bom” utilizado por P2 traz uma determinada significação que se traduz na

forma de representação do substantivo “vento”. Tal caracterização do vento compreende uma significação discursiva que antecipa a condição favorável e propícia da correnteza que levou Simbad a uma ilha de verdade. Aqui está o papel da forma na constituição do sentido (conteúdo) e a pressão do sentido, como pontua Possenti (1993), condicionando a seleção da forma.

[...] uma forma não espelha, não reflete, nem, por outro lado, cria um conteúdo: ela o suscita, o faz aparecer. E o caminho inverso também é relevante: um conteúdo suscita uma forma, isto é, “tem preferência” por uma certa expressão, exige um trabalho de escolha para encontrar a melhor maneira de fazer-se aparecer. Com isso, pressiona no sentido da seleção da forma (POSSENTI, 1993, p. 171).

Ainda na trilha de escolhas enunciativas que desemboca nos diferentes modos de dizer, acompanharemos o trabalho de criatividade deixado pelo ponto de vista de P2 em uma diferente versão da história. A tarefa dos participantes surdos, como já explicitado anteriormente, não se restringia a uma transcrição mecânica do texto original, porém, dentro dos fios da história não lhes era vedada a improvisação. Assim, a sequência narrada por P2 que faz referência a um homem curioso que Simbad havia encontrado ao chegar à ilha (OF3. C1. T1), distingue-se da versão original, podendo ser tomada como um indício de autoria, uma vez que a personagem curiosa é o próprio Simbad. De acordo com o princípio bakhtiniano todo enunciado é dialógico e se constitui a partir de outro enunciado, podendo apresentar como reação ativa a conservação da integridade e autenticidade do discurso do outro ou desfazer sua estrutura dada por meio de elementos da linguagem que permitem ao autor deslizamentos de sentidos. Dessa forma, a versão dada por P2 rompe as fronteiras da história original, contrapondo-se a ela. A atividade criadora, diz Franchi (1987, p. 12), desenvolve-se no diálogo e na contradição: “no contraponto de um discurso que se atualiza em um contexto bem determinado”.

Enquanto produtor de texto com marcas de autoria, P2 vai deixando pistas de seu modo enunciativo: reestruturando o texto de acordo com objetivos de seu discurso, imprimindo diferentes efeitos narrativos a partir de componentes expressivos (adjetivos), rompendo as fronteiras do texto base.

5.3.3 Em cena Janaína - P5

Em busca de sinais que possam indicar posição singular de um enunciador, exibiremos os episódios em que P5 dá mostras de competência de expressão.

Marcando sua posição de enunciador singular, P5 se refere aos “homens com roupa elegante” frente à indagação de E2 relativa ao grupo que Simbad teria avistado ao adentrar os portões do palácio (OF1. C1. T4). O episódio aqui tomado como exemplo se faz representativo, uma vez que o texto original faz referência ao grupo de homens elegantes. Assim, o substantivo “roupa” como opção de P5, e, portanto, demonstração de individualidade, surge não só das ilustrações do livro e da narração em Libras (vídeo), como também de sua relação com elementos culturais que se traduz no discurso de que elegância é inerente à vestimenta.

Sinalizando uma competência de expressão, P5 introduz um elemento a mais ao enunciar a ação dos pajens servindo o grupo de homens elegantes (OF1. C3. T1). Assim, ao acrescentar o substantivo “comida” entre os “doces” e as “bebidas” que estavam sendo servidos, P5, não só introduz uma informação suplementar que completa o texto original, como também nos comunica um saber, tentando incorporar ao texto um discurso que traz uma historicidade, retomando opiniões correntes de que ninguém vive apenas de doces e bebidas.

Os breves episódios destacados para assinalar a performance de P5 como produtora de texto está carregado de significação. Discorrendo sobre qualidade de textos Possenti (2002, p. 109) toma a seguinte posição:

Um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos. Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição.

Nas trilhas de Possenti (2002) podemos afirmar que as intervenções de P5 e suas sugestões de inserção de elementos extras no texto o impregnam de densidade, caracterização, vida e motivação aos personagens, além de apresentar relações com elementos culturais e outros discursos.

5.3.4 Em cena Júlia - P7

Percorremos, agora, os eventos que demonstram que P7 imprimiu ao texto sua posição de sujeito de escrita como resultado de seu trabalho com a linguagem.

Discorrendo sobre a cena em que Simbad é conduzido pelo cavaleiro do rei a uma caverna e se depara com um animal preso, P1 enuncia que a égua estava amarrada pelo pescoço. Por sua vez, P7 acrescenta “amarrada no tronco pelo pescoço” (Of3. C1. T61) e, mais à frente completa: “amarrada no toco de madeira” (Of3. C3. T43). Embora as informações de certa forma se coincidam, o esclarecimento adicional de P7 acrescenta elementos (pescoço, madeira) que dão mais vida e caracterização à narrativa. Os componentes agregados à história pela intervenção de P7, enquanto valor expressivo, se configuram como indícios de autoria, uma vez que o texto original apenas nos comunica sobre um animal preso a uma estaca à beira do mar.

Apesar do detalhe vir da ilustração do livro e não do texto escrito, não desmerece o dado enquanto autoria, uma vez que fica caracterizada a criatividade da transposição do visual (ilustração) para o texto escrito. Trata-se, portanto, da singularidade de P7 se apoderar da língua, uma vez que o texto (ou a imagem que o acompanha) não se apresentar a todos os participantes da mesma forma. Neste sentido, Possenti (1988), com base em Umberto Eco, nos fala como a mesma obra pode ser lida de diferentes modos, de acordo com cada leitor, ou ainda, de acordo com as diferentes interpretações que um mesmo leitor dá ao texto lido. Compreender, diz Fiorin (2008), é participar de um diálogo com o texto. Dessa forma, a peculiaridade da enunciação de P7, como estilo, é resultado de seu trabalho de leitura.

Partindo do princípio que a autoria e o estilo na linguagem é “resultado do trabalho de seus construtores/usuários” (POSSENTI, 1988, p. 167), a tentativa de P7 em acessar a palavra escrita “caverna”, conceito em construção, desponta como estratégia original. Buscando responder para onde Simbad havia sido levado pelo cavaleiro do rei, os participantes surdos referiram-se à “casa redonda”. Acrescentando elementos que caracterizaria a imagem já construída P7 se posiciona: Pedra (Of3. C4. T64).

O fato de P7 ter recorrido ao vídeo em Libras que trazia tal elemento na representação de uma caverna, não deprecia a qualidade da intervenção de P7 e não diminui seu trabalho de autoria. A singularidade da intervenção resultou, como argumenta Possenti (1988, p. 167), “de uma escolha como resultado do trabalho de

representar um fenômeno preferencialmente de uma certa maneira e para produzir certos efeitos em relação a outros possíveis”. A fusão das representações “casa redonda” e “casa de pedra” foi o mote para que “caverna” entrasse para o vocabulário dos participantes surdos.

Os dois episódios em cena nos permitiram acompanhar o labor de P7 na linguagem enriquecendo as enunciações em tela, desde o momento em que fornece detalhes sobre o animal preso até a contribuição no complexo processo de formação de conceitos.

Partindo da proposição de Possenti (2002, p. 105) de que “a autoria é um efeito simultâneo de um jogo estilístico e de uma posição enunciativa”, buscamos, a partir da análise de ocorrências escolhidas entre o *corpus* documentado na presente pesquisa, uma reflexão em que se tomaram os textos produzidos coletivamente e as interações dialógicas que os constituíram, para rastrear dados que se configuraram como indícios de autoria. A historicidade dos enunciados, revela Fiorin (2008, p. 59), “é captada no próprio movimento linguístico de sua constituição”.

De acordo com Bakhtin/Volochinov (2010), a individualização estilística da enunciação é reflexo da inter-relação social, em cujo contexto se arma determinada enunciação. Na esteira de Bakhtin, tentamos colher dados que evidenciaram particularizações dos participantes surdos, cujas interações, em contexto de oficinas, determinaram as diferentes ressonâncias: escolhas estéticas e expressivas, inserções e informações complementares, preferências e seleção de recursos linguísticos, negociações, busca de efeito de sentido, posicionamentos, argumentação e contra argumentação, entre outros.

Para finalizar, como atividade criadora, a escrita dos participantes surdos se desenvolveu a partir de trocas dialógicas e, de acordo com Franchi (1987, p. 12), podemos dizer também que tal atividade se fez “no contraponto de um discurso” que se atualizou num contexto bem determinado das oficinas.

Embora no sujeito, (a atividade criadora) é um processo histórico porque supõe ao mesmo tempo a exploração dos campos já cultivados e o rompimento de limites anteriormente estabelecidos. Está longe, por isso, de reduzir-se à originalidade e à divergência e, menos ainda,

à singularidade de um êxtase ou de uma inspiração: é um trabalho de muitas mãos (FRANCHI, 1987, p. 12).

Considerações Finais

A presente pesquisa desenvolveu-se em torno da descrição e da análise do processo de escrita em Língua Portuguesa, como segunda língua, empreendido por participantes surdos, a partir de um trabalho de reescrita coletiva de uma história de aventura, em contextos interacionais e dialógicos de oficinas, refletindo sobre as interações interdiscursivas entre língua de sinais e o português escrito.

As discussões em torno desta temática foram orientadas por pressupostos bakhtiniano a partir da concepção enunciativo-discursiva de linguagem. Tal concepção permite entender os sujeitos em suas constituições discursivas por meio das relações sociais das quais participam, incorporando as diferentes vozes sociais. Neste sentido, os sujeitos agem uns em relação aos outros, o que nos remete ao dialogismo como princípio de constituição do indivíduo. Este princípio nos dirigiu na compreensão do processo de escrita dos participantes surdos, à medida que as interações (práticas discursivas) estabelecidas nas oficinas definiram o ambiente de aprendizagem.

O processo da reescrita de uma história de aventura, em contexto de oficina, foi colocado neste trabalho como objeto de reflexão sobre as práticas e as formações discursivas que incidiram sobre a aprendizagem dos participantes surdos. A atividade proposta a partir da narrativa em Libras com destino textual escrito caracterizou-se como uma escrita colaborativa a várias mãos que previu leituras e estudos dos textos, em língua de sinais e em português. Tal atividade consubstanciada por meio das interações entre participantes surdos e entre estes e os educadores ouvintes foi objeto que nos permitiu observar o reflexo qualitativo deste ambiente interacional de aprendizagem.

Dos três eixos de análise que se entrelaçam enquanto pilares da pesquisa, a interação, como prática e formação discursiva, sustentou os demais, ressignificando-os à proporção da sua qualidade. Assim, as investidas linguísticas e discursivas dos participantes surdos foram determinadas pelas diferentes ressonâncias que interferiram no processo de produção textual escrita. Neste sentido, pudemos verificar que a maneira pela qual as interações se estabeleceram enquanto prática e formação discursiva refletiram qualitativamente na produção escrita dos participantes de nossa pesquisa. Ao rastrear as interlocuções entabuladas pode-se verificar a palavra decisiva, como

propriedade do educador, sendo conquistada pelos participantes surdos que as toma com relativa propriedade, dividindo-a com os pares para somar saberes.

Este movimento se configurou como o responsável pelos avanços do desempenho dos participantes surdos, desde a busca de organização de uma pequena oração “Ele viu homem”, por meio de escolhas sintáticas adequadas, até à articulação de ideias por circunstâncias temporais ao se arriscarem em períodos maiores. Destacam-se, ainda, o tratamento dado ao texto em relação aos aspectos verbais ao se lançarem a novas formas para satisfazer exigências discursivas, o despertar para os valores das preposições, a aplicação de adjetivos que imprimem historicidade à enunciação, as estratégias de acesso ao léxico e a singularização que cada um deixou no texto coletivo, caracterizado pela escolha como fruto do trabalho com a linguagem. É importante salientar que não se acomodou com a escrita dos participantes surdos que traziam, de início, estruturas, funções e características próprias da língua de sinais. As atividades das oficinas apontaram para um trabalho de português padrão, ou seja, houve uma preocupação em desenvolver um trabalho sistematizado com a Língua Portuguesa para que a escrita destes participantes avançasse. As oficinas privilegiaram a configuração de situações específicas de linguagem buscando a ampliação dos recursos de expressão da língua escrita.

O trabalho da reescrita, como proposto em nossa pesquisa (narração em Libras com destino textual escrito), levou os participantes surdos ao enfrentamento da passagem de uma ordem para outra (sinal/escrita). O processo levou os participantes surdos, tanto quem “ditava” quanto quem escrevia, a encarar restrições impostas pela forma, pelo léxico e pela estrutura do novo registro que exigiam variadas atividades de linguagem, desde a seleção de palavras, a repetição das mesmas, a soletração (datilologia), a hipercorreção (por exemplo, nos movimentos lentos, pausados e repetidos da datilologia), além das informações técnicas (sintáticas, semânticas e morfológicas) e de conteúdo. Observou-se aqui a preocupação e a distinção entre sinalizar e sinalizar para escrever.

O processo revelou que a língua de sinais teve lugar de destaque nas relações travadas entre participantes surdos e o processo da escrita, constituindo-se como base para as buscas dos registros do texto escrito.

Dessa forma, a língua de sinais, na emergência da proposta bilíngue, deve ser pauta de reflexões em torno de educação de surdos. É indiscutível a necessidade de

incorporar a língua de sinais ao processo de construção da competência linguística relacionada à aquisição da leitura e da escrita, uma vez que tal língua é a modalidade de linguagem acessível aos surdos, capaz de promover o desenvolvimento integral destes sujeitos. Em relação à educação de surdos, nossos estudos apontam para a necessidade de a Língua Portuguesa ser efetivamente tratada como segunda língua, em que a língua de sinais tenha centralidade neste processo. Desta forma, os espaços que se propõem à educação desta parcela da população devem ser organizados de maneira a garantir a interação verbal, por meio da Libras, como condição de desenvolvimento da linguagem escrita. Os resultados de nossa pesquisa evidenciaram que o desenvolvimento da escrita dos participantes surdos foi facultado pela língua de sinais como consequência de práticas discursivas que se consubstanciaram em possibilidades de ações quanto ao uso de linguagem. Enquanto fator constitutivo no processo de produção textual escrita, a Libras abriu os caminhos para que os participantes surdos se defrontassem com a escrita e a encontrassem como meio de expressão. O caminho aqui trilhado mostrou que os surdos podem sim aprender português e se tornarem escritores proficientes, capazes de mobilizar conhecimentos, construir sentidos e articular elementos linguísticos na composição de um texto escrito.

Todavia, observa-se que a escola regular pouco tem feito para que seus alunos surdos se tornem proficientes no português escrito, uma vez que o histórico se repete em insucessos quando a escola insiste em obter destes sujeitos comportamento de ouvintes. Apesar de novas perspectivas na educação de surdos se delinearem a partir da admissão legal da língua de sinais como meio de comunicação desta parcela da população e do reconhecimento desta língua como fundamental ao desenvolvimento cognitivo, social, cultural e educacional do sujeito surdo, as ações desenvolvidas na escola regular não se consubstanciam para a efetivação deste panorama que se desponta.

Tal situação aponta a necessidade de reflexão em torno das ações que a escola regular vem desenvolvendo em relação ao trabalho pedagógico voltado à surdez. O discurso da inclusão veiculado no ambiente escolar oculta a questão linguística velando os princípios da equidade e da diversidade. Neste contexto, as práticas educacionais inclusivas distanciam-se das propostas e de tais princípios, uma vez que a escola regular não assume o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos.

A histórica dificuldade de os alunos surdos aprenderem o português talvez tenha fundamento apenas quando se relaciona esta aprendizagem a equivocadas propostas

pedagógicas e metodológicas ainda disseminadas pelas escolas. Os resultados aqui apresentados mostram que investir em práticas que levam em conta as especificidades do sujeito surdo pode fazer a diferença na educação destes. O tratamento da Língua Portuguesa como segunda língua em um processo mediado pela Libras é um caminho para a aprendizagem do surdo que a escola ainda não tomou para si como proposta de ensino. A escola, por meio de proposições que mascaram os princípios inclusivos, apenas tangencia as questões que devem ser enfrentadas no ensino de Língua Portuguesa para surdos.

O resultado apontado nesta pesquisa mostra que um trabalho pela perspectiva bilíngue e que privilegie ações coletivas favorece a emergência do individual, às vezes de forma mais segura do que os modos tradicionais, revelando a capacidade de aprender dos sujeitos surdos quando estes são convidados a serem participantes do processo. É substancial, portanto, que qualquer prática nesta direção faça sentido ao sujeito surdo, como fizeram as oficinas, implicando os riscos que uma verdadeira aventura açula.

Neste sentido, nossos participantes surdos, em busca de proficiência na escrita, lançaram mão da língua de sinais para recompor enunciados, para acionar os conhecimentos que traziam sobre o código escrito e para dividir saberes no processamento de um texto que atendesse ao contexto de produção e de leitura. Portanto, este processo não se consubstanciou em um simples deslocamento de conhecimentos de língua para língua, mas trouxe a perspectiva do uso e do funcionamento da língua de sinais para dentro deste processo, permitindo que os discursos individuais se confrontassem com os discursos sociais.

Para tanto, foi fundamental que as oficinas se estabelecessem como lugar de encontro de interlocutores de uma língua para que estes participantes surdos se reconhecessem como sujeitos ativos e produtivos. Foi neste lugar concreto e familiar que o diálogo entre sinais e palavras escritas se instaurou, uma vez que, só nas relações sociais e comunicativas, ou seja, nas práticas sociais de linguagem que os indivíduos se desenvolvem cognitivamente e linguisticamente, nas mais diferentes situações de comunicação.

Enfim, as práticas e as formações discursivas nas oficinas, refletindo o funcionamento da linguagem, concretizaram-se em atividades que teve a pretensão de dar conta dos mecanismos de produção e compreensão dos discursos que permeiam o

adro da capela, o mercado das flores, os arredores da cidade onde se desenrolam as liturgias, os negócios, os prazeres.

Bibliografia

ALMEIDA, P. R. O querer-dizer na (re)constituição de sujeitos históricos. In: ABAURRE, M.B.M.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T.; FIAD, R.S. (Orgs.). *Estilo e gêneros na aquisição da escrita*. Campinas, SP: Komedi, 2003, p. 103-130.

ABAURRE, M.B.M. (Re)escrevendo: o que muda?. In: ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. *Cenas de aquisição da escrita – o sujeito e o trabalho como texto*. Campinas, SP: Associação de leitura do Brasil (ABL): Mercado de Letras, 4.^a reimpressão, 2006, p. 61-69.

ARAÚJO, C. M.; LACERDA, C.B.F. de. Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais. *Psicologia em Estudo*, vol. 15, núm. 4, outubro-diciembre, p.695-703, 2010.

BARBOSA, E.B. (IN)coerência e referenciação: análise de um texto escrito. In: ABAURRE, M.B.M.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T.; FIAD, R.S. (Orgs.). *Estilo e gêneros na aquisição da escrita*. Campinas, SP: Komedi, 2003, p. 131-160.

BAKHTIN, M.M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M.M./VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARROS, M.L.C. Histórias de um percurso de aquisição da língua escrita. In: ABAURRE, M.B.M.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T.; FIAD, R.S. (Orgs.). *Estilo e gêneros na aquisição da escrita*. Campinas, SP: Komedi, 2003, p. 21-72.

BARROS, C.G.P.; PADILHA, S. J. Para uma escrita criadora: da produção de textos à formação de autores. *Interações*, n.º 19, p. 259-273, 2011, disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/482/436>, acesso em 10 julho de 2016.

BOLGUERONI, T.; VIOTTI, E. Referência nominal em Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS). *Todas as letras- revista de língua e literatura*. São Paulo, v.15, n1, p. 15-50, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. PCN: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 24 de abril de 2002.

BRASIL. Decreto n.º 5.626. Regulamenta a Lei n.º10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial em 22 de dezembro de 2005.

BUENO, J.G.S. Surdez, linguagem e cultura. *Cadernos Cedes*, vol. 19, n. 46, p.41-56. Campinas, setembro, 1998.

CAMPELLO, A.R.S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R.M.; PELIN, G. (Orgs.). *Estudos surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D. *Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira – o mundo do surdo em LIBRAS*. São Paulo: Fundação Vitae:Fapesp: Capes: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

DI FANTI, M.G.C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. *Veredas – revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, v.7, n. 1 e n.2, p. 95-111, jan. dez. 2003.

DRUCOT O. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

FERNANDES, S.F. Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos. Curitiba: CEED, 2006.

FERNANDES,S.F. *Educação de surdos*. Curitiba: Ibplex, 2.ª edição, 2011.

FIAD, R.S. (RE)escrevendo; o papel da escola. In: ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. *Cenas de aquisição da escrita – o sujeito e o trabalho como texto*. Campinas, SP: Associação de leitura do Brasil (ABL): Mercado de Letras, 4.ª reimpressão, 2006, p. 71-77.

FIGUEIREDO, L.C.; GUARINELLO, A.C. Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 45, p. 175-193, jan./abr. 2013.

FIORIN, J.L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: editora ática, 2008.

FLORES, V.N. Entre o dizer e o mostrar: a transcrição como modalidade de enunciação. *Organon*, Porto Alegre, n. 40/41, janeiro-dezembro, p. 61-75, 2006.

FRANCHI, C. Criatividade e Gramática. *São Paulo (Estado) secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas*. São Paulo, SE/CENP. 1987.

FRANCO, M. Educação Superior Bilíngue para Surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.15, n.1, p. 15-30, jan-abr. 2009.

FREITAS, A.P. Peculiaridades da linguagem de um sujeito em acompanhamento fonoaudiológico – uma possibilidade de análise. In: LACERDA, C.B.F.; PANHOCA, I. (Orgs.). *Tempo de fonoaudiologia*. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 1998, p.139-152.

FREITAS, M.T.A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.116, p. 21-39, julho, 2002.

FREITAS, M.T.A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T; JOBIM e SOUZA, S; KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin*. 1 ed. São Paulo, Cortez, 2003, v 7, p26-38.

FREITAS, M.T.A. A Pesquisa de Abordagem Histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19: Sujeitos, espaços educativos & processos de comunicação, 2009. Disponível em : <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/view/381>. Acesso em 06 de Agosto de 2014.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta conhecimento. *Caleidoscópio*, vol. 4, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2006.

GESUELI, Z. M.; GÓES, M. C. R. A língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a escrita. Educação On-Line, nov. 2001. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=5:educacao-especial&id=60:a-lingua-de-sinais-na-elaboracao-da-crianca-surda-sobre-a-escrita. Acesso em: 04 de setembro de 2016.

GESUELI, Z.M. *A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais*. Tese de Doutorado, Unicamp, 1998 - http://www.salesianolins.br/areaacademica/materiais/posgraduacao/Educacao_Especial_Inclusiva/Fundamentos_e_pr%20eticas_de_%20ensino_para_pessoas_com_necessidade_s_educativas_especiais/tese%20gesueli.pdf Acesso em 05 de Maio de 2014.

GESUELI, Z.M. Língua(gem) e Identidade: A surdez em questão. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.27, n. 94, p. 277-292, jan. abr. 2006.

GESUELI, Z.M., MOURA, L. Letramento e Surdez: a visualização das palavras. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 110 – 122, jun. 2006.

GINZBURG, C. Sinais-Raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

GÓES, M.C.R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 50, n. 9-25, abril, 2000.

GÓES, M.C.R.; BARBETI, R.S. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In: LODI, A. C. B e LACERDA, C. B. F. (org). *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 4.^a ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014, p. 127-141.

GRANGER, G.G. *Filosofia do estilo*. Tradução de Essai d'une philosophie du style, SP: Perspectiva-EDUSP, 1974.

Holeinone, P. *As sete viagens de Simbad, o marujo e outras histórias*. Tradução: Denise Perrotti. São Paulo: Paulinas, 1998.

LANE, H. *A máscara da benevolência – a comunidade surda amordaçada*. Tradução – Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Horizontes Pedagógicos, 1992.

LACERDA, C.B.F. *Os Processos Dialógicos entre Aluno Surdo e Educador Ouvinte: Examinando a Construção de Conhecimento*. Tese de Doutorado, Unicamp, 1996.

LACERDA, C.B.F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambú. Anais da 23^a Reunião Anual da ANPED, 2000.

LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. In: cadernos CEDES, vol. 26, n. 69, p.163-184, Campinas, may/aug, 2006).

LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L.F. dos; CAETANO, J.F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C.B.F.de; SANTOS, L.F.dos (orgs). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EDUFSCar, 2013. p. 186-200.

LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LODI, A. C. B e LACERDA, C. B. F. (org). *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 4.^a ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014, p. 143-160.

LIMA, S.M.M. Concepção bakhtiniana de linguagem e de gêneros discursivos: uma análise das orientações curriculares de língua portuguesa para o ensino médio. *Entretextos*, Londrina, v.12, n.1, p.164-177, jan./jun. 2012.

LODI, A.C.B.. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos*. 2004, 282f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LODI, A.C.B. Plurilinguismo e Surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

LODI, A.C.B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F.dos (orgs). *Tenho um aluno*

surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2013. p. 165-183.

LODI, A.C.B.; LUCIANO, R.T. Desenvolvimento da Linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A. C. B e LACERDA, C. B. F. (org). *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.* 4.^a ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014, p. 33-50.

MAYRINK-SABINSON, M.L.T. Um evento singular. In: ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. *Cenas de aquisição da escrita – o sujeito e o trabalho como texto.* Campinas, SP: Associação de leitura do Brasil (ABL): Mercado de Letras, 4.^a reimpressão, 2006, p. 37-49

MAYRINK-SABINSON, M.L.T. O papel do interlocutor. In: ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. *Cenas de aquisição da escrita – o sujeito e o trabalho como texto.* Campinas, SP: Associação de leitura do Brasil (ABL): Mercado de Letras, 4.^a reimpressão, 2006, p. 115-149.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita – atividades de retextualização.* São Paulo: Cortez, 10. Ed., 2010.

McCLEARY, L.; VIOTTI, E.; LEITE, T.A. Descrição das línguas sinalizadas: a questão da transcrição de dados. *Alfa*, São Paulo, 54 (1), p. 265-289, 2010.

MELO, M.H. A apropriação de um gênero: um olhar para a gênese de texto no ensino médio. In: ABAURRE, M.B.M.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T.; FIAD, R.S. (Orgs.). *Estilo e gêneros na aquisição da escrita.* Campinas, SP: Komedi, 2003, p. 183-222.

MOURA, M. C. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, C.B.F.de; SANTOS, L.F.dos (orgs). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.* São Carlos, SP: EDUFSCar, 2013. p. 13-26.

NEMIROVSKY, M. *O Ensino da Linguagem Escrita.* Trad. Neusa Kem Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEIXOTO, R.C. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. In: *Cad. Cedex*, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006.

PIRES, M.F.C. O materialismo histórico-dialético e a educação. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, agosto, 1997.

PIRES, V.O.D. A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais. *RBLA*, Belo Horizonte, v.14, n.4, p. 987-1014, 2014.

POSSENTI, S. *Discurso, Estilo e Subjetividade.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. In: *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v.20. n 01, p. 105-124, jan/jun,2002.

ROJO, R.H.R. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. *Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN*. Florianópolis: UFSC/ABRALIN. CD – Rom, p. 1-15, 1999.

ROJO, R.H.R.; ROCHA, C.H.; GRIBL, H.; GARCIA, F.C. (2008) Gêneros de discurso nos LD de Línguas; multiculturalismo, multimodalidade e letramentos. *Anais do II SILID/I SIMAR – II Simpósio sobre o livro didático da língua materna e estrangeira e I Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos*. Rio de Janeiro, PUC – RJ.

ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. Apresentação - Gêneros Orais e Escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J., *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, 2.º edição, p. 7-16.

RODRIGUES, R.H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, UNISUL, v.4, n. 2, pp. 415-440, jan/jun., 2004.

SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias/Secretaria da Educação*; São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Ler e Escrever: Guia de planejamento e orientações didáticas. Secretaria da Educação, Fundação para o desenvolvimento da Educação, coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge (e outros); adaptação do material original, Cláudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos, Ivânia Paula Almeida, 7.ª edição: FDE, 2014.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os Gêneros Escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colabs. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010, 2.ª edição, p. 61-78.

SILVA, I.R. et al. Teatro com surdos: facilitador da leitura e da escrita. *Estudos Linguísticos* XXXIV, p. 1320-1324, 2005. Disponível em <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/teatro-como-surdos-facilitador-1197.pdf>. Acesso em 15/06/2015.

SILVA, I.R.; CHEFFER R. A construção de histórias por alunos surdos: aprendizagem coletiva. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 76-87, jan. 2006 – ISSN: 1676-2592. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1631/1479> , acesso em 10/08/2015.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: *A Surdez - um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: editora Mediação, 1998, p.7-32.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Tradução Cláudia Schilling, 6.^a edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA NETO, M.F.. O Ofício, a Oficina e a profissão: reflexão sobre o lugar do professor. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 249-259, maio/agosto, 2005.

SVARTHOLM, K. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos – e então? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição especial n. 2/2014, p. 33-50. Editora UFPR, 2014.

TANAKA, G.F.L. A leitura e a escrita como práticas de desmistificação da “deficiência”. In: Abaurre, M.B.M.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T.; FIAD, R.S. (Orgs.). *Estilo e gêneros na aquisição da escrita*. Campinas, SP: Komedi, 2003, p. 265-302.

TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever – perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. Tradução – Cláudia Schilling. São Paulo: editora ática, 3.^a edição, 2003.

TURETTA, B.R.; GÓES, M.C.R. Uma proposta inclusiva bilíngue para crianças menores. In: LODI, A. C. B e LACERDA, C. B. F. (org). *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 4.^a ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014, p. 81-98.

VIDON, L.N. Dialogia, estilo e argumentação. In: Abaurre, M.B.M.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T.; FIAD, R.S. (Orgs.). *Estilo e gêneros na aquisição da escrita*. Campinas, SP: Komedi, 2003, p. 73-101.

Anexo

Texto completo escrito e produzido pelos participantes surdos

O texto escrito produzido pelos participantes surdos, apresentado a seguir, parte de uma introdução em que os surdos sinalizam e os educadores ouvintes oferecem o modelo correto de escrita:

Era uma vez um carregador chamado Simbad. Ele andou e chegou a um palácio. Ele viu um banco, pensou em descansar.

Dá em diante, os participantes surdos sinalizaram enquanto outros surdos registraram o texto em português. A refacção textual foi efetuada por meio de trocas dialógicas entre participantes surdos, enquanto sujeitos do próprio processo de construção da escrita, e educadores ouvintes, enquanto mediadores que criavam condições para a construção e reelaboração desta escrita.

25/04/2013

Depois, ele colocou a carga no chão, viu o patrão e entrou no palácio. Viu jardim florido, as árvores e palmeiras. Ele também viu uma fonte de água.

02/05/2013

Ele viu os homens com roupas elegantes e pajens dando doces e bebidas a eles. Simbad falou:

Minha vida está triste.

09/05/2013

Depois, um pajem chamou Simbad para segui-lo e conhecer o patrão.

- Oi tudo bem? Qual é seu nome?

- Simbad, eu trabalho com carga.

16/05/2013

Patrão - Eu também me chamo Simbad, o marinheiro.

Patrão – Eu estou vendo você triste mas posso ajudar você. Carregador é diferente de patrão.

Eu vou contar minha história. Fiz sete viagens maravilhosas, mas perigosas. Sente-se aí.

19/09/2013

Primeira viagem

“O meu pai morreu, deu dinheiro para mim. Depois eu gastei o dinheiro pois não tinha responsabilidade. Pensei trabalhar como meu pai, de mercador. Eu vendi coisas da casa dele: objetos, tapetes, e móveis. Depois resolvi viajar com outros mercadores de barco, de porto em porto”.

26/09/2013

“Dono de navio aviso jogar a ancora na água, depois as pessoas descembarcar ilha. O homem acendeu o fogo. Pessoa gritou aqui não é ilha não é peixe dormindo na água muito tempo corre mais rápido no navio. Simbig não conseguiu chegar no navio. Eu afoga depois encontrei o barril e vento bom, achei uma ilha”.

Os participantes surdos narram e reescrevem o início da primeira viagem em primeira pessoa, de acordo com o texto original, porém, a partir deste trecho optam em mudar o foco narrativo para a terceira pessoa. Tal distanciamento do texto lido pressupõe um processo em direção à autonomia na produção de escrita e na competência comunicativa

08/05/2014

“O Simbad encontrou uma ilha de verdade, depois encontrou (~~e cavale~~) a égua amarrada com a corda.

Encontrou o homem.

O homem perguntou:

- O que você está fazendo aqui?
- Eu afoguei no mar.
- Venha comigo na caverna”.

18/09/2014 – 02/10/2014

“Simbad falou: - Por que cavalo está amarrado?

Cavalição respondeu: Porque a noite o cavalo macho vem cruzar com égua.
Depois égua e cavalo macho termina. Nasce filhote bonito ninguém tem igual.

Cavalição disse: você tem sorte, morria de fome na ilha.
Depois apresentou seus amigos e eles o receberam bem.

Cavalição levou Simbad até o Rei.

Chegaram no castelo do rei.

Simbad disse:

- Vou contar a minha história

O rei disse:

- Deus salvou sua vida.

O rei deu trabalho de administrador do porto.

Simbad perguntou para o chefe do navio:

- Esse navio vai para Bagdá?

O chefe respondeu:

- Não.

Simbad disse: - sinto saudade porque eu nasci naquela cidade”.

Imagem do trecho da escrita produzida pelos participantes surdos

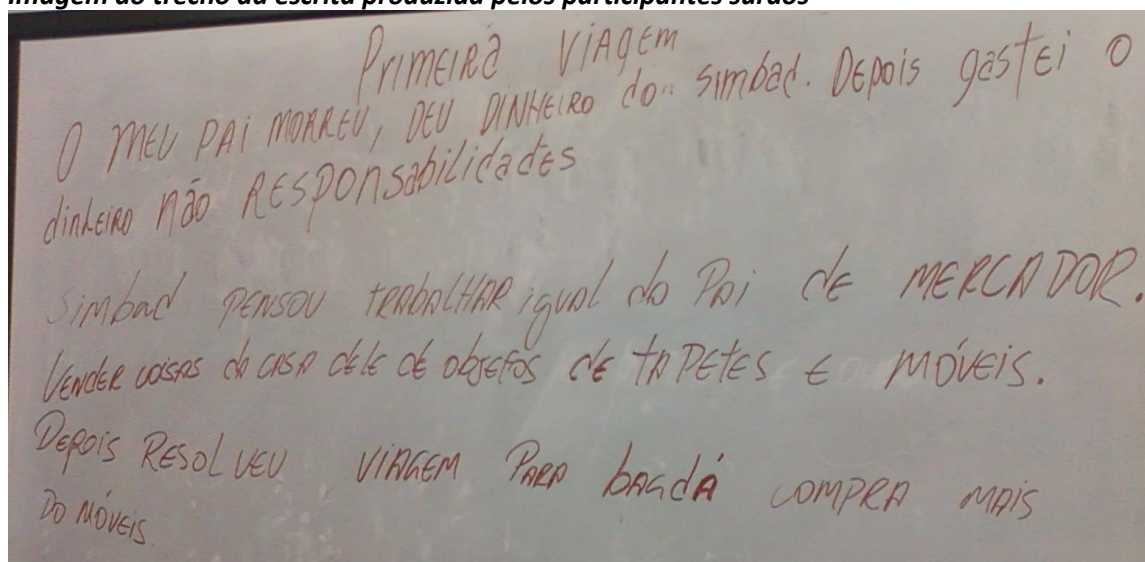
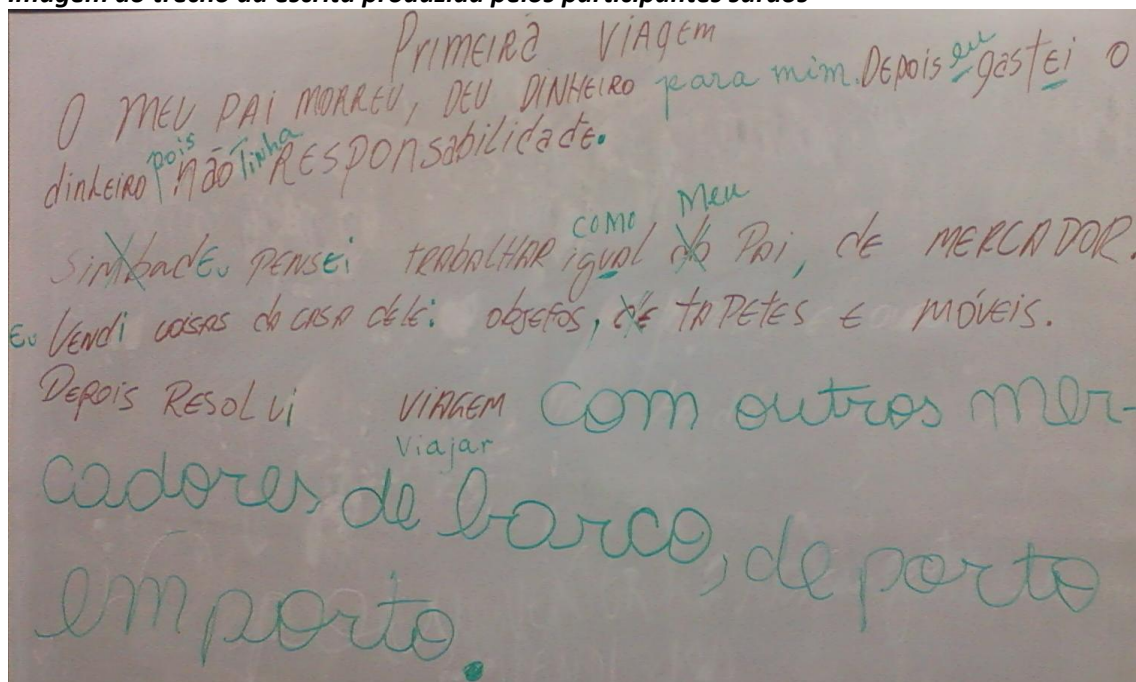


Imagem do trecho da escrita produzida pelos participantes surdos



Apêndice

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *Língua Portuguesa para Surdos: uma investigação do processo de produção textual escrita*, sob a responsabilidade do Prof.º Ms. Djair Lázaro de Almeida. Esse *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* estará disponível em Língua Portuguesa e em LIBRAS.

O objetivo deste estudo é investigar e analisar o processo de produção textual escrita de surdos escolarizados, não proficientes em Português escrito, com o intuito de esclarecer questões que envolvem a aquisição de língua portuguesa, como segunda língua. As atividades, a partir de Oficinas de Português para Surdos, serão desenvolvidas em LIBRAS.

Você foi selecionado para essa pesquisa, pois corresponde ao critério de seleção estabelecido: ser surdo, já ter concluído as etapas de alfabetização da educação básica, em escola que não tinham o Português como segunda língua, intérprete ou qualquer atenção especial, estar cursando o ensino fundamental ou médio ou já ter concluído e estar frequentando a Oficina de Português Escrito para Surdos.

Sua participação não é obrigatória, e a qualquer momento você poderá desistir da pesquisa e retirar o seu consentimento. A sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua participação na Oficina de Português para Surdos, e nem à sua relação com o

pesquisador.

A pesquisa será realizada por meio da documentação, utilizando vídeo-gravação, para futura transcrição, registros diários das aulas da Oficina de Português para Surdos e posterior análise da compreensão da escrita e da leitura.

Os riscos de sua participação serão mínimos, como constrangimento perante as gravações ou constrangimento perante atividades que envolvam exposição como produções textuais ou avaliações. Em contrapartida, seus benefícios serão representados pela aprendizagem da língua portuguesa, com o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita. Além disso, sua participação trará importantes benefícios aos estudos relativos à aquisição de língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua para surdos. Porém, caso algum procedimento ou mesmo a utilização da câmera de vídeo lhe trouxer algum desconforto, durante as oficinas, a documentação será suspensa.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada. Os dados coletados, durante o seu desenvolvimento, serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros e artigos científicos, porém a sua identidade sempre será preservada.

Você receberá uma cópia deste termo, onde constam os dados para contato com o pesquisador. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de esclarecer dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

Assinatura do pesquisador

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, 21 de outubro de 2013

Participante da pesquisa

Responsável legal (caso o participante
seja menor de idade)

Pesquisador responsável

Djair Lázaro de Almeida

Tel. (16) 9728 56 55

djair_lazaro@yahoo.com.br